

Sosial kompetanse og elever som strever med utagerende atferd.

En intervju undersøkelse av lærere

Elise Evenstad Jahrn



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Sosial kompetanse og elever som strever med utagerende atferd.

En intervju undersøkelse av lærere

© Elise Evenstad Jahn

År: 2014

Tittel: Sosial kompetanse og elever som strever med utagerende atferd. En intervjuundersøkelse av lærere

Forfatter: Elise Evenstad Jahn

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er utagerende atferd og sosial kompetanse.

Oppgavens tittel er: Sosial kompetanse og elever som strever med utagerende atferd. En intervjuundersøkelse av lærere.

Formål:

Formålet med dette studiet er å få innsikt i hvordan lærere arbeider med å styrke sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd. Fokuset i undersøkelsen er hvordan lærere tilrettelegger og arbeider for å fremme disse elevenes sosiale utvikling.

Undersøkelsens problemstilling

Hvordan arbeider lærere med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med utagerende atferd?

Metode

I undersøkelsen benyttes en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg var interessert i å få innsikt i hvordan lærere arbeidet med å styrke sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd, og deres tanker rundt dette arbeidet. For å få tak i lærernes perspektiver ble et semistrukturert intervju benyttet som metode for å samle inn datamateriale. Utvalget består av fire lærere som alle har erfaring fra elever med utagerende atferd. Datamaterialet ble tolket og analysert i en fenomenologisk og abduktiv tilnærming, hvor analysen har blitt delt opp i flere trinn. Deretter ble resultatene drøftet i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessige bakgrunn.

Resultat og konklusjoner

Alle informantene i denne undersøkelsen er opptatt av å styrke sosial kompetanse. Resultatene fra undersøkelsen viste at informantene har både like og ulike tilnærminger til hvordan de arbeider for å styrke sosial kompetanse hos utagerende elever. Det viste seg allikevel å være flere likhetstrekk i forhold til hvilke metoder og strategier informantene benyttet. Bruk av belønning, ros og oppmuntring var noe alle informantene anvendte. Det var også enighet om viktigheten av å forsterke ønsket atferd, lære eleven problemløsningsstrategier og å hjelpe eleven med å mestre sinnet sitt ved finne frem til andre

handlingsalternativer. Lærene brukte ofte samtaler og refleksjon sammen med elevene for å få elevene til å reflektere over egne handlinger og atferd. I tillegg ble modellæring, og det å løfte frem elever med prososial atferd løftet frem som viktige metoder. Samtlige informanter fremhevet at elevene strevde sosialt, og alle fokuserte på å legge til rette for aktiviteter der elevene kan øve på å være i samspill og samarbeide med andre. Organisering av lekegrupper og gruppesamarbeid i undervisningen benyttes for å gi eleven mulighet til å øve på samarbeid og sosialt samspill med andre.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både en krevende og lærerik prosess. Nå som arbeidet med masteroppgaven er avsluttet er det noen jeg gjerne vil takke.

En stor takk til min veileder Geir Nyborg. Takk for dine gode veiledninger, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntringer gjennom hele oppgaven. Du har vært til stor hjelp!

Jeg vil også få takke alle lærerne som stilte som informanter, og som gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven. Jeg vil også takke rektorer og andre som har bidratt til at jeg kom i kontakt med informantene.

Takk til familie og gode venner som har oppmuntret meg underveis i prosessen. Spesielt til mamma som har holdt ut og oppmuntret når jeg har stresset som verst. Jeg vil også gi en stor takk til pappa som har lest korrektur. Det har vært gull verdt for meg, så tusen takk! I tillegg vil jeg takke Haakon som har stilt opp når jeg har trengt noen ekstra øyne. Dere har hjulpet meg mye!

Eidsvoll 2014

Elise Evenstad Jahn

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og avgrensning	3
1.3	Oppgavens disposisjon	3
2	Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn.....	4
2.1	Om atferdsproblemer generelt	4
2.2	Utagerende atferd	6
2.2.1	Hvor alvorlig er den utagerende atferden?.....	9
2.3	Referanserammer for å forstå utagerende atferd	10
2.3.1	Behavioristisk teori/atferdsteori	10
2.3.2	Sosialkognitiv læringsteori.....	11
2.3.3	Sosial interaksjonslæringsteori.....	12
2.3.4	Systemteori.....	12
2.4	Sosial kompetanse	16
2.4.1	Definisjoner av sosial kompetanse	17
2.4.2	Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter.....	18
2.5	Sosial kompetanse og utagerende atferd	22
2.5.1	Utagerende atferd, sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner	23
2.6	Om sosial kompetanse i skolen generelt.....	24
2.6.1	Lærerens rolle og elevenes sosiale kompetanse	26
2.7	Mer spesifikt om styrking av sosial kompetanse i skolen	27
2.7.1	Betydningen av ferdighetstrening	31
2.8	Kritiske perspektiver.....	33
3	Metode.....	34
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	34
3.2	Om intervju som metode	35
3.3	Datainnsamling	36
3.3.1	Utvalg og informanter	36
3.3.2	Intervjuguide	38
3.3.3	Prøveintervjuet	39
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	39

3.4	Databehandling	40
3.4.1	Transkribering	40
3.4.2	Dataanalyse og koding	41
3.5	Vurdering av undersøkelsens kvalitet.....	42
3.5.1	Reliabilitet	42
3.5.2	Validitet.....	44
3.6	Etiske hensyn	46
4	Presentasjon og drøfting av resultater	49
4.1	Kjennetegn på utagerende atferd	49
4.1.1	Drøfting av kjennetegn på utagerende atferd	50
4.2	Selvkontroll og empati.....	50
4.2.1	Felles undervisning i klasse.....	51
4.2.2	Individuelle tiltak ovenfor eleven	53
4.2.3	Drøfting av selvkontroll og empati	55
4.3	Samarbeid	59
4.3.1	Gruppearbeid for å fremme samarbeid.....	59
4.3.2	Bruk av lek for å fremme samarbeid.....	60
4.3.3	Drøfting av samarbeid.....	63
4.4	Selvhevdelse	65
4.4.1	Fravær av fokus på selvhevdelse.....	66
4.4.2	Indirekte fokus på selvhevdelse	66
4.4.3	Fremheving av selvhevdelse gjennom bruk av ros	67
4.4.4	Drøfting av selvhevdelse.....	67
4.5	Ansvarlighet.....	69
4.5.1	Bruk av belønning for å fremme ansvarlighet.....	69
4.5.2	Samtale for å fremme ansvarlighet.....	70
4.5.3	Drøfting av ansvarlighet.....	70
4.6	Kommunikasjon.....	72
4.6.1	Verbal kommunikasjon	72
4.6.2	Nonverbal kommunikasjon	72
4.6.3	Drøfting av kommunikasjon.....	74
5	Avslutning	76
5.1	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	76

5.2 Studiets relevans og veien videre	79
Litteraturliste	82
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	91
Vedlegg 2: Mail til rektorer.....	94
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter	95
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	97

1 Innledning

I dette kapittelet vil undersøkelsen bakgrunn, formål og problemstilling bli presentert. Til slutt følger en gjennomgang av oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

En god sosial kompetanse bidrar til at barn fungerer generelt godt i samspill med andre mennesker, og vil være viktig for barnets utvikling og funksjon generelt. Sosial kompetanse gjør barn i stand til å samarbeide, fungere sammen med andre mennesker og bidrar til at barn kan utøve en atferd som ikke skader andre eller seg selv (Drugli, 2013). Utvikling av sosial kompetanse er en viktig del av barns sosiale utvikling, og en slik utvikling foregår hovedsakelig i samhandling med andre mennesker (Drugli, 2013). En god sosial kompetanse bidrar til at elevene kan mestre de viktigste utviklingsoppgavene. Dette innebærer å skaffe seg og holde på venner, følge normer og regler og å lykkes i skolen (Ogden, 2009). I tillegg vil en god sosial kompetanse hjelpe barnet med å mestre stress og problemer (Nordahl, 2000).

Barn og unge med mangelfull sosial kompetanse opplever ofte vansker med utvikling og vedlikehold av menneskelige relasjoner, utvikling av prososial atferd og det å bli akseptert av jevnaldrende og lærere (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). Mangelfull sosial kompetanse gir også større risiko for utvikling av både psykososiale vansker og atferdsvansker. I tillegg til dette strever de ofte i utdanning og yrkesliv (Gresham, Vance, Elliott & Cook, 2011). Det er påvist en sammenheng mellom atferdsvansker og lav sosial kompetanse, da disse ofte er tilstede samtidig (Drugli, 2013; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005; Ogden, 2009). I denne oppgaven vil fokuset være på utagerende atferd hos elever på barnetrinnet og deres sosiale kompetanse. Utagerende atferd kjennetegnes av manglende selvkontroll, aggressive handlinger, liten evne til sosial kontakt og at de lett blir upopulære og avvist av jevnaldrende (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik, 2002). En slik atferd kan hindre barn i å bruke eller i å tilegne seg sosial kompetanse og sosiale ferdigheter (Gresham & Elliott, 2002). Barn med utagerende atferd går dermed gjerne glipp av muligheter til å utvikle og øve opp sin sosiale kompetanse, fordi de ofte står utenfor jevnalderfelleskapet. Disse barna står også i fare for å bli sosialt isolert, stigmatisert og nedverdiget. Dette kan igjen gi impulser til å videreutvikle en lite konstruktiv atferd (Befring & Duesund, 2012).

Med bakgrunn i dette er det avgjørende at disse barna får den hjelpen de har behov for. Styrking av sosial kompetanse hos elever som er i fare for eller som har utviklet atferdsproblemer vil være et betydningsfullt forebyggende tiltak (Moen, 2012). Barn og unge tilbringer mye av sin våkne tid på skolen, og skolen spiller dermed en viktig rolle for barns sosiale utvikling. Skolen er en egnet arena for å styrke sosial kompetanse. Blant annet fordi den når frem til alle elevene. I tillegg tilbringer barna store deler av dagen sin her (Arnesen & Sørli, 2010; Ogden, 2009). Skolen er heller ikke bare en arena for læring og undervisning, men er i tillegg barnets viktigste læringsarena sosialt, og dermed også for barnets utvikling av sosial kompetanse (Nordahl, 2010; Webster-Stratton, 2005). Det er derfor viktig at både samfunnet og skolen viser barn at de verdsetter sosial kompetanse på lik linje med andre ferdigheter de skal utvikle (Pape, 2001).

I læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er det vektlagt i både den generelle delen og i prinsipper for opplæringen at elevene skal få muligheter til å øve på sosial kompetanse i skolen. I prinsipper for opplæringen står det at elevene skal få øve seg på ulike former for samhandling og konflikthåndtering, blant annet i arbeid med fag. Skolen skal bidra til å utvikle selvstendige elever som vurderer konsekvensene av sine handlinger, og som står til ansvar for disse. Videre skal skolen utvikle sosial tilhørighet hos elevene og bidra til mestring av ulike roller i samfunnet, arbeidslivet og på fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2006). For at barnet skal få muligheten til å utvikle sin sosiale kompetanse, må det få møte situasjoner og aktiviteter hvor sosial kompetanse kan øves på. Læreren er en stor del av barnas liv, og spiller en sentral rolle for barns utvikling og vekst. I skolen er det lærerens ansvar å tilrettelegge for arbeid med elevenes sosiale og personlig utvikling, slik som det er beskrevet i læreplanverket for kunnskapsløftet (Moen, 2012; Nordahl, 2010).

I tråd med dette blir det en viktig oppgave for skolen å tilrettelegge for elevenes utvikling av sosial kompetanse. Særlig betydningsfullt blir det for elever med en utagerende atferd som gjerne strever med sosial kompetanse, og som har behov for mye støtte og veiledning for å kunne regulere følelser og atferd (Drugli, 2013). Jeg synes dette temaet er både spennende og viktig. Samtidig ble jeg nysgjerrig på hvordan lærere arbeider for å styrke sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd. Temaet for denne masteroppgaven er dermed sosial kompetanse og utagerende atferd.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med dette studiet er å belyse hvilken rolle lærerne spiller i utvikling av sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd. Fokuset har vært på å få lærernes beskrivelser av hvilke metoder, tiltak og tilrettelegginger de benytter i dette arbeidet. Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av tema og oppgavens formål har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med utagerende atferd?

Noen definisjoner av sosial kompetanse fokuserer på atferd eller ferdigheter som bidrar til at elevene lykkes sosialt (Ogden, 2009). I tråd med en slik tilnærming har jeg valgt å ta utgangspunkt i Gresham & Elliotts (1990, 2008) sine ferdighetsdimensjoner for å belyse problemstillingen. Det er disse ferdighetsdimensjonene som danner utgangspunkt for teorien i teorikapitlet, og presentasjonen av resultater slik de kommer frem i kapittel fire. Etter mitt syn gir ferdighetsdimensjonene til Gresham & Elliott konkrete bidrag både knyttet til hvordan utvikling av sosial kompetanse kan foregå i klasserommet, og også i tilknytning til analyser av datamaterialet på bakgrunn av lærernes informasjon.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. *Kapittel en* består av innledningen. I *kapittel to* redegjøres det for oppgavens teoretiske og forskningsmessig forståelsesramme. Dette innebærer en fordypning i temaer knyttet til utagerende atferd og sosial kompetanse. Deretter vil det i *kapittel tre* redegjøres for undersøkelsens vitenskapsteoretiske referanseramme. I tillegg vil undersøkelsen metodiske tilnærming bli beskrevet. I *kapittel fire* presenteres undersøkelsens resultater. Informantenes beskrivelser av hvordan de arbeider med å fremme sosial kompetanse hos elevene med utagerende atferd vil her bli presentert. Sentrale resultater fra undersøkelsen vil dessuten drøftes og tolkes i lys av oppgavens teoretiske og forskningsmessig forståelsesramme. Avslutningsvis i *kapittel fem* blir det foretatt en samlet oppsummering og drøfting av undersøkelsens viktigste funn, sett i forhold til problemstillingen. Til slutt vil jeg se på studiens relevans og veien videre.

2 Teoretisk og forskningsmessig bakgrunn

I dette kapittelet vil det redegjøres for relevant teori og aktuell forskning innenfor oppgavens tema. Kapittelet tar for seg henholdsvis utagerende atferd og sosial kompetanse. Til slutt vil det redegjøres for hvordan det kan arbeides med å styrke sosial kompetanse for elever som strever med en utagerende atferd.

2.1 Om atferdsproblemer generelt

Jeg vil innledningsvis si litt om atferdsproblemer generelt. Ogden (2009) har utviklet en definisjon av atferdsproblemer som er gjengitt av flere fagpersoner som Nordahl et al (2005) & Damsgaard (2003). Atferdsproblemer defineres her på denne måten. «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden, 2009, s.15).

Definisjonen legger vekt på at dette er atferd som bryter med det som anses som normalt i den enkelte skole. Definisjonen har ikke noen klare avgrensninger, og omhandler både eksternalisert og internalisert atferd (Ogden, 2009). Internaliserte atferdsproblemer kjennetegnes av tilbaketrekning, sosial isolasjon, engstelse og sjenanse. Eksternalisert atferd kjennetegnes på den andre siden av sosial involvering, impulsivitet, urolighet og av og til aggressivitet (Befring & Duesund, 2012). Denne inndelingen er allikevel ikke tilstrekkelig, fordi det finnes barn som både strever med internalisert og eksternalisert atferd (Nordahl et al, 2005).

Fordi det benyttes ulike definisjoner og kartleggingsmetoder er det vanskelig å si noe nøyaktig om forekomsten av atferdsproblemer i den norske skolen (Nordahl, Mausethagen & Kolstøl, 2009). Allikevel hevder flere fagpersoner at rundt 10 prosent av elevene har en atferd som vekker bekymring og oppmerksomhet (Arnesen, Ogden & Sørлие, 2006; Nordahl & Sørлие, 1998; Ogden, 2009). Dette er basert på ulike studier, som for eksempel Nordahl & Sørлие (1998) sin undersøkelse, "Skole og samspillsvansker". Studien omhandler norske barn- og unges atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen (Nordahl & Sørлие, 1998). Undersøkelsen bygger på en bredspektret kartleggingsundersøkelse som omfatter skolens

barne-, ungdoms- og videregående trinn. Denne undersøkelsen var et fireårig forskningsprosjekt som ble avsluttet våren 1998, mens selve kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført våren 1995. Informantene var elevene selv, deres lærere, foreldre og skolens ledelse. Videre mener man at det finnes en gruppe på rundt 2-5 % elever som har problemer av en sånn grad at skolen har vanskeligheter med å mestre og å tilrettelegge for dem (Ogden, 2009).

Når barnets problemer eller atferd fører til vansker i familien, på skolen og i forbindelse med venner og jevnaldrende er dette et tegn på at vanskene til barnet er alvorlige, og kan gi negative konsekvenser for barnet og dets omgivelser. Dersom vanskene ikke blir tatt på alvor er sjansen for at vanskene kan opprettholdes og øke i omfang stor (Drugli, 2013). Det finnes svært mange inndelinger og kategoriseringer av atferdsproblemer. Disse skiller mellom ulike typer, forekomst og grader av atferdsproblemer (Damsgaard, 2003; Drugli, 2013; Ogden, 2001). Videre vil jeg ta for meg noen av definisjonene av ulike atferdsproblemer i skolen som går igjen i faglitteraturen. Nordahl & Sørli (1998) gjennomført i siste halvdel av 1990- tallet en studie om atferdsproblemer i skolen. De undersøkte hvordan atferdsproblemer kommer til uttrykk og møtes i skolen. Denne studien er relevant fordi den gir noen gode inndelinger av hvordan atferdsproblemer kommer til uttrykk i skolen. På bakgrunn av undersøkelsene ble det utformet fire hovedtyper av atferdsproblemer. De fire hovedtypene er lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og norm- og regelbrytende atferd/ antisosial atferd. Kategoriene er benyttet av fagpersoner som Nordahl et al (2005), Overland (2009), Ogden (2009) & Drugli (2013). Jeg vil kort redegjøre for hva slags atferd som kjennetegner kategoriene. Dette kan tydeliggjøre forskjellen mellom disse og utagerende atferd som er fokuset for denne undersøkelsen. Deretter vil jeg redegjøre mer utdypende om utagerende atferd.

Lærings- og undervisningshemmende atferd er i følge Nordahl et al (2005) & Ogden (2009) den vanligste problematferden i skolen. Atferden innebærer at eleven blir forstyrret, distraheret, bråker, er mentalt fraværende, urolig og forstyrrer andre elever. Denne atferden er stort sett forbundet med undervisningssituasjonen, og kan gjøre det vanskelig for læreren å undervise samtidig som den kan hindre læring hos elevene (Ogden, 2009). Lærings- og undervisningshemmende atferden gir isolert sett liten grunn til bekymring, men om mange elever viser denne atferden vil den kunne gi et dårlig læringsmiljø (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009).

Norm og regelbrytende atferd/ antisosial atferd er den mest sjeldne, men også den mest alvorlige formen for atferdsproblemer i skolen (Nordahl, 2000; Nordahl & Sørli, 1998; Sørli, 2000). Norm og regelbrytende atferd synes å være i tråd med det Ogden (2009) omtaler som antisosial atferd. Atferden kjennetegnes av handlinger med ulik alvorlighetsgrad, men som åpenbart er i strid med samfunnets normer og regler. Det kan dreie seg om å true eller plage andre, påføre andre skade, hærverk, alvorlige regelbrudd, kriminalitet, bruk av rusmidler og mobbing (Nordahl, 2000; Ogden, 2009). Atferden kan ha en betydelig skadelig og negativ konsekvens for personen selv og andre, og atferden vil av de fleste kunne bli beskrevet som både etisk betenkelig og destruktiv (Nordahl et al, 2005).

Sosial isolasjon kjennetegnes av en følelse av ensomhet og usikkerhet. Disse elevene er ofte mye alene, er tilbaketrukkne og kan være deprimerte (Nordahl et al, 2005). Tanker, følelser og opplevelser holdes inne i en selv (Lund, 2012). Denne atferden påkaller seg gjerne lite oppmerksomhet, fordi atferden ikke nødvendigvis plager og forstyrrer andre. Atferden kan allikevel være et stort problem for den det gjelder (Lund, 2012; Nordahl, 2000).

2.2 Utagerende atferd

I følge Nordahl et al (2005) er utagerende atferd den nest vanligste formen for atferdsproblemer i skolen. Atferden kjennetegnes av at eleven krangler med andre, blir verbalt utagerende, blir fort sint og slåssing. Ved irettesettelser svarer eleven gjerne den voksne tilbake (Nordahl et al, 2005; Nordahl, 2000). Fysisk utagering forekommer oftest på barnetrinnet (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Sørli, 2000). Aasen et al (2002) bruker begrepet sosiale vansker om utagerende atferd. De mener barn med utagerende atferd kjennetegnes av manglende selvkontroll, manglende orden og struktur, aggressive handlinger og liten evne til sosial kontakt. Elevene sliter ofte med konsentrasjonsvansker og manglende motorisk ro. Dette kan allikevel variere etter situasjon, for eksempel hvis det skal arbeides med noe eleven har interesse for (Aasen et al, 2002). I følge Aasen et al (2002) kommer utagerende atferd oftest til syne i konfliktsituasjoner. Det kan dreie seg om situasjoner hvor det stilles krav som barnet opplever som urimelige eller det kan være situasjoner hvor barnet ikke får det som det vil. Reaksjonen virker ofte overdrevent sterk med tanke på hva som utløste atferden. Barnet kan reagere med sinne, kjeft, banning og fysisk utagering (som ved slag og spark). Ogden (1998) gjennomførte i perioden 1996-1997 undersøkelsen *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*.

Undersøkelsen fokuserer på elevenes sosiale atferd i skolen, og særlig den atferden som skaper vansker for elevenes læring og samhandling med andre. 340 norske skoler deltok. Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av spørreskjema, og både lærere og personer i skolens administrasjon var informanter. Totalt var det 3661 som besvarte spørreskjemaet. I undersøkelsen beskrev lærerne at utagerende atferd i klasserommet førte til negative konsekvenser både for klassen og eleven selv.

Elever med utagerende atferd opplever ofte konfliktfylte møter med medelever, jevnaldrende, lærere og foreldre. De kan streve med å få oppfylt forventninger, forhåpninger og ønsker. Atferden som disse elevene viser bryter forholdsvis sterkt med de normene og forventninger som skolen, lærere og medelever har (Aasen et al, 2002). Ogden (2009) skriver at elever med utagerende atferd kan ha vanskeligheter med å etablere og opprettholde vennskap. Dette kan skyldes at de kan være konfliktsøkende, og at de dermed lett blir avvist og upopulære blant de andre elevene. I tillegg kan de være sosialt dominerende, og noen kan bruke medelever som et middel til å få det de vil ha (Ogden, 2009). Den utagerende atferden kommer også lettere til syne i mindre strukturerte situasjoner som friminutt og i frilek (Ogden, 2009).

Elever med utagerende atferd setter også lærerne på prøve. Det kan være vanskelig å undervise fordi disse elevene krever mye oppmerksomhet, eller fordi de kan forstyrre eller ødelegge undervisningen (Ogden, 2009). Rydell & Henrichsson (2004) gjennomførte et studie hvor formålet var å undersøke forholdet mellom lærernes opplevde kontroll, deres holdninger til lærerrollen og deres foretrukne strategier for å håndtere eksternalisert atferd hos elevene. Undersøkelsen ble gjennomført i Sverige, hvor 86 førsteklasse lærere i en kommune deltok ved å fylle ut et spørreskjema. I undersøkelsen fant man at i møte med utagerende atferd, syntes lærerens repertoar av tiltak å være nokså begrenset. Selv om elevens relasjon til læreren ofte er preget av konflikter, er de allikevel veldig avhengig av lærerens hjelp og støtte. Dette fordi de ofte strever med konsentrasjon og hjelpeløshet (Ogden, 2009). Med bakgrunn i dette blir det svært viktig at lærere utvikler sitt repertoar av tiltak i møte med barn med en utagerende atferd, slik at de har flere handlingsmuligheter i forhold til å gi disse elevene den hjelp og støtten de trenger.

Ettersom barnet ofte opplever å være i konflikt med omgivelsene er mistrivsel gjerne et resultat. Atferden eleven viser kan være et signal på mistrivselen eller på forhold i omgivelsene som barnet opplever som uholdbart, uten at dette er en klar årsakssammenheng (Aasen et al, 2002).

I tillegg til problemer med forhold til mennesker vil en utagerende atferd ofte kunne føre til faglige problemer. Dette kan skyldes at barnets atferd hemmer læring og skolens muligheter som opplæringsaktør (Befring & Duesund, 2012). Eleven kan som følge av atferden eller konsentrasjonsvansker ha problemer med å lære sentrale oppgaver og ferdigheter. Dette kan bidra til at elevene opplever og ikke lykkes i skolen. Dette kan igjen føre til underytelse, kunnskapsmangel og passivitet. Videre kan de streve med selvstendig arbeid og trenger derfor mye oppfølging (Aasen et al, 2002). Det å mislykkes faglig kan ifølge Overland (2009) være en faktor som bidrar til å opprettholde utagerende atferd. Dermed blir det viktig at læreren tilpasser undervisning til et nivå som gjør at eleven kan oppleve mestring, og motivasjon for læring.

Den internasjonale termen for utagerende atferd synes å være Conduct Disorder, som direkte oversatt til norsk betyr atferdsforstyrrelse. Conduct Disorder er en psykiatrisk diagnose (Olsson, 2009). Jeg velger å trekke frem denne diagnosen for å få belyst hvordan utagerende atferd blir beskrevet internasjonalt. Olsson (2009) hevder at mye av det som kjennetegner eksternalisert problematferd og utagerende atferd er symptomer som passer i kategorien Conduct Disorder. I det diagnostiske systemet "Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders" (DSM IV-TR, referert i Olsson, 2009, s. 103) beskrives Conduct Disorder som et repeterende og vedvarende atferdsmønster hvor andres rettigheter eller samfunnets normer og regler overtres. Vurderingskriterier for diagnosen Conduct Disorder deles i følgende fire områder. Det første området er aggresjon mot mennesker og eller dyr. Aggresjonen kan innebære handlinger som mobbing, trusler, krenkelser, fysisk slåssing, seksuelle overgrep, fysiske angrep og trusler med bruk av våpen. Det neste området er ødeleggelse av eiendom og eiendeler, og kan innebære brannstiftelse og hærverk. Deretter kommer bedrageri og tyveri. Det kan dreie seg om innbrudd, eller løgn for å oppnå goder. Det kan også innebære og stjele gjenstander av ikke-triviell verdi, men uten å konfrontere et offer. Det siste området handler om regelbrudd. Det kan dreie seg om at barnet ofte er ute på natten, på tross av foreldres forbud, og at dette begynte før barnet fylte 13. Videre kan det innebære at barnet skulker skolen, også her før barnet var tretten år. Det kan også gå ut på at barnet minst to ganger har rømt hjemmefra og blitt borte hele natten, eller at barnet minst en gang har vært borte over en lengre tidsperiode. Diagnosen Conduct Disorder forutsetter at minst tre av disse kriteriene har vært tilstede i de siste tolv månedene, og minst et av kriteriene skal ha vært tilstede i de siste seks månedene (Nordahl et al, 2005; Olsson, 2009). Conduct Disorder kan videre deles inn etter alvorlighetsgradene mild, moderat og alvorlig. Alvorlighetsgraden bestemmes ut i fra

hvor mange av kriteriene som er tilstede og hvor alvorlige konsekvenser den utagerende atferden har for omgivelsene (Olsson, 2009).

2.2.1 Hvor alvorlig er den utagerende atferden?

Det er vanlig å skille mellom ulike alvorlighetsgrader av atferdsproblemer. Dette fordi det kan være vanskelig å skille klart mellom hva som er normal akseptert atferd og hva som kan karakteriseres som avvikende atferd (Aasen et al, 2002). Sørli (2000) hevder at atferdsproblemer må sees i forhold til den konteksten den oppstår i, og hva som sees på som normal og akseptert atferd i dette miljøet. Isolert sett trenger ikke en utagerende atferd eller handling å bli betraktet som avvikende. Alle barn vil av og til reagere med handlinger som kjennetegner en utagerende atferd (Aasen et al, 2002; Sørli, 2000). Det er derfor viktig å undersøke hvor hyppig atferden forekommer, atferdens alvorlighetsgrad og om barnet er i høy eller lav risiko for at atferden skal videreutvikle seg til mer alvorlige problematferd (Sørli, 2000).

Aasen et al (2002) mener at atferdens *omfang*, *varighet*, *frekvens* og *intensitet* vil avgjøre om atferden oppleves avvikende eller problematisk. Befring & Duesund (2012) fremhever også disse punktene som betydningsfulle for å vurdere atferdens alvorlighetsgrad. Når en elevs atferd blir ”stemplet” som problematisk eller utagerende skyldes dette at atferden har gjentatt seg over tid og har hatt en viss *varighet*. Den aktuelle atferden og handlingene har dermed strukket seg utover det som ansees som vanlig for alderstrinnet, og utover bestemte vanskelige situasjoner som gjør atferden begripelig og akseptert (sykdom, flytting, familiekonflikter, dødsfall og lignende). Atferdens *frekvens* handler om hvor ofte den utagerende atferden gjentar seg. Det er som regel først når den utagerende atferden har blitt et mønster hos eleven at man vil betegne det som atferdsproblemer eller utagerende atferd. *Intensitet* handler om hvor sterkt eller tydelig atferden kommer til syne. Omgivelsene vil som regel reagerer når atferden bryter med grenser. Atferdens *Omfanget* handler om grad av kontekstavhengighet. Det handler om hvor barnets utagerende atferd kommer til syne. Om den vises generelt i de miljøene barnet ferdes i, som i hjemmet, på skolen og i nærmiljøet. Eller om den er knyttet til spesielle situasjoner og miljøer (Aasen et al, 2002). I tillegg til punktene over som Aasen et al (2002) opererer med for å vurdere alvorlighetsgraden av atferdsproblemer, nevner Sørli (2000) flere punkter man bør vurdere atferden opp mot. Den første av disse er kulturen og tiden vi lever i. Den neste er om atferden fører til skade for

eleven selv eller andre, både på kort og lang sikt. Deretter må man vurdere i hvilken grad atferden får negative konsekvenser for andre mennesker. Dernest følger en vurdering av hvilke forventninger, kunnskaper og ressurser den personen har som skal vurdere å forholde seg til atferden. Til slutt må man vurdere om det er isolerte handlinger eller om atferden er en del av et større atferdsmønster.

2.3 Referanserammer for å forstå utagerende atferd

Det finnes ingen teori som gir oss en helhetlig innsikt i menneskers atferd. Det er derfor viktig å se på flere teoretiske perspektiver og teorier når man skal forsøke å forstå utviklingen av utagerende atferd (Damsgaard, 2003; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). Noen teorier fokuserer på forhold ved individet og personlighet, mens andre fokuserer på samspillet mellom individ og miljø (Damsgaard, 2003). Det finnes en mengde teorier, men på grunn av oppgavens omfang kan jeg ikke redegjøre for alle. Jeg har derfor valgt å gi en kort introduksjon av følgende: sosial kognitiv læringsteori, behavioristisk teori, sosial interaksjonslæringsteori og systemteori. Jeg velger å legge mest vekt på systemteori, da denne synes å bli mest benyttet. Dette er teorier som er anvendt av blant annet Ogden (2009, 2001), Aasen et al (2002), Nordahl et al (2005), Damsgaard (2003) & Befring (2012).

2.3.1 Behavioristisk teori/atferdsteori

Teorien baserer seg på at mennesker velger den atferden som fører til måloppnåelse og behovstilfredsstillelse. Denne atferden gjentas og øker i frekvens, mens atferd som ikke fører til en slik tilfredsstillelse vil reduseres eller svekkes (Befring, 2012; Damsgaard, 2003). I følge Damsgaard (2003) er det med utgangspunkt i denne forståelsesmåten viktig at man undersøker hva som fører til den utagerende atferden, og hva barnet oppnår med denne atferden. Hvis man klarer å finne positive tilbakemeldinger på ønsket atferd, kan man forsterke ønskelig atferd. Det man forsøker er å avlære negativ atferd ved å styrke positiv atferd. Klarer man dette kan det føre til at atferden blir en del av elevens naturlig atferds repertoar. Straff og belønning står her sentralt, ved at man belønner positiv atferd og straffer negativ atferd. Ved bruk av belønning er målet at barnet selv blir motivert til å ta i bruk ønsket atferd. For at slik belønning skal være effektivt er det avgjørende at belønningen er ønsket av barnet (Nordahl et al, 2005). I arbeid med atferdsendring av barn som strever med utagerende atferd vektlegger altså dette perspektivet viktigheten av å fokusere på elevens

positive atferd, og å styrke denne. For å iverksette virkningsfulle tiltak bør man også undersøke hva barnet oppnår med den utagerende atferden.

2.3.2 Sosialkognitiv læringsteori

En sentral bidragsyter innen sosial kognitiv læringsteori er Albert Bandura. Teorien fokuserer både på individets atferds og forsterkningsmekanismer, men vektlegger i tillegg mentale prosesser som oppfatninger og forventninger, for å forklare hvordan ytre forsterkning kan påvirke atferd (Aasen et al, 2002; Bandura, 1997). Teorien tar utgangspunkt i at selv om barn lærer sosiale ferdigheter, er det først når atferden betraktes som funksjonell eller blir bekreftet, at den brukes. Fordi ferdigheter som læres i et miljø ikke nødvendigvis vil bli benyttet i andre miljøer, blir overføring av læring til andre situasjoner og miljøer et viktig tema (Ogden, 2009). For å øke sannsynligheten for at ferdighetene praktiseres, blir det i opplæringen av ferdigheter sentralt å fokusere på ferdigheter barnet har bruk for (Reichelt & Skjerve, Referert i Ogden, 2009, s. 59). Bandura er enig med behavioristisk teori i at atferd kan forsterkes, og mener at atferd kan læres gjennom vikarierende forsterkning (Aasen et al, 2002, s. 96). Læring gjennom vikarierende forsterkning vil si at barnet kan lære ved å observere andres atferd, og se hvilke konsekvenser atferden medfører. Dette betyr at mennesker kan styre egen atferd ved å tenke ut mulige konsekvenser av sine handlinger, og at individet på denne måten kan velge hvordan det vil handle (Aasen et al, 2002; Bandura, 1997, 1971). Denne kunnskapen om atferd lagres så hos individet, og vil være med og reguler atferden. Denne lagrede kunnskapen danner individets atferds standarder, og fungerer som en guide når barnet vurderer egen atferd. Hvis barnet lever opp til egne atferds standarder vil det være positivt, i motsatt fall oppleves det negativt (Aasen et al, 2002; Bandura, 1997). Med utgangspunkt i de erfaringene som er nevnt ovenfor danner barnet et bilde av egen self-efficacy, som er forventninger barnet har til seg selv om hva det kan mestre (Bandura, 1997; Befring, 2012). Dette handler altså om at mennesker er aktører i eget liv, og dermed kan styre sine valg. I lys av dette kan man se på utagerende atferd i et endringspositivistisk syn. For at barnet skal kunne endre atferd blir det betydningsfullt at barnet har gode rollemodeller som har en atferd og holdninger som barnet selv ønsker. I tillegg er det sentralt at barnet får hjelp til å utvikle troen på seg selv.

2.3.3 Sosial interaksjonslæringsteori

Gerard Patterson er en sentral person innenfor sosial interaksjonslæringsteori. Teorien beskriver hvordan barn gjennom familien lærer seg antisosial/utagerende atferd tidlig, og at barnet lærer seg utagerende atferd gjennom en gjensidig læringsprosess med foreldrene (Arnesen, Ogden, Sørli, 2006; Drugli, 2013; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Patterson, 1982). Mangelfulle foreldreferdigheter blir i denne teorien sett på som den viktigste grunnen for barnets utagerende atferd. Patterson (1982) fant i sine undersøkelser at foreldre til barn med atferdsvansker manglet ferdigheter i problemløsning. De hadde også problemer med å håndtere barnet, og å gi straff og klare regler. Foreldrene prøvde ofte å unngå konfrontasjoner med barnet og ga seg derfor lett i en konfliktsituasjon. Disse foreldrene klarte heller ikke å forsterke, oppmuntre og utvikle barnets prososiale ferdigheter. Evenshaug & Hallen (2000) skriver at Patterson i sine undersøkelser fant ut at familier med minst et veldig aggressivt barn ofte kranglet. Foreldrene brukte mye kjeft, noe som igjen bidro til økt aggresjon og utagerende atferd hos barnet. Dette negative samspillet mellom barn og foreldre, kalte Patterson tvingende samspill. Etterhvert som barnet ble eldre kunne den negative atferden opprettholdes eller videreutvikles i samhandling med andre personer i barnets omgivelser. Eksempler kan være dårlige relasjoner til andre eller manglende mestringsopplevelser i skolen. Denne teorien beskriver utviklingen av utagerende atferd som noe som er lært, og at atferden kan avlæres (Ogden, 2009). Innenfor dette perspektivet blir det sentralt at innsats settes inn så tidlig som mulig for å stoppe, og hindre en videre negativ utvikling. Familierettede tiltak kan her være viktig.

2.3.4 Systemteori

I dag brukes systemteori som en felles betegnelse på tenkemåter innenfor ulike vitenskaper som bruker begrepene system og modell (Nordahl et al, 2005). En grunnleggende tanke i systemteori er at atferd er påvirket av både individets personlighet og de omgivelsene som individet befinner seg i. Individet blir altså både påvirket av omgivelsene, samtidig som det selv også påvirker sine omgivelser (Befring, 2012; Klefbeck & Ogden, 2003; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). Nordahl et al (2005) fremhever systemperspektivet som en viktig tilnærming for å kunne forstå atferdsvansker, fordi problemer ikke kan løsrives fra sammenhengen de oppstår i. Det er altså ikke barnet eller omgivelsene alene som skaper utagerende atferd, men samspillet mellom disse (Damsgaard, 2003). Siden barnet med

utagerende atferd er i samspill med sine omgivelser, mener man at man kan forandre atferd ved å endre omgivelsene og barnets samspill med disse. Med bakgrunn i dette kan en systemtilnærming fungere som en referanseramme for den som søker å forstå barns utagerende atferd og behov, og som skal planlegge å iverksette tiltak for disse barna (Klefbeck & Ogden, 2003). I arbeid med utagerende atferd er det viktig å skaffe seg kunnskap om hva som ligger bak barnets handlinger og atferd, mens man samtidig fokuserer på å finne frem til barnets ressurser (Nordahl et al, 2005). For å gjøre dette må man benytte ulike perspektiver. Nordahl et al (2005) fremhever individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet og det sosialkonstruksjonistiske perspektivet som viktig.

Individperspektivet tar utgangspunkt i å forklare barnets atferd ut i fra forhold ved individet. Perspektivet har hatt en lang tradisjon innenfor skolesystemet når man skal prøve å forstå atferdsvansker (Befring, 2012; Lamer, 1997; Overland, 2009). Fokuset har vært på barnets utfordringer, mangler og vansker, mens barnets ressurser og positive sider har vært mer eller mindre glemt. I følge Nordahl et al (2005) har fokuset her vært på genetiske og nevrobiologiske disposisjoner hos barnet, hvor man har konsentrert seg om å finne barnets ”feil”, for deretter å rette opp eller bøte på ”feilen”. Diagnoser og medisinskorienterte forklaringer er her sentrale. Jeg vil ikke gi noen videre redegjørelse av diagnoser ettersom dette ikke er fokuset for min oppgave. Perspektivet har blitt kritisert for et for smalt fokus på hva som ansees som normalt, og for et ensidig fokus på feil, mangler og sykdom. Nordahl et al (2005) mener allikevel at perspektivet kan hjelpe med å utvikle en helhetlig forståelse av barnets atferd. Det bør derimot ikke fokuseres ensidig på dette perspektivet. I stedet bør en bruke flere tilnærminger og perspektiver for å forstå utagerende atferd (Befring, 2012; Nordahl et al, 2005). Perspektivet kan allikevel være nyttig fordi det er viktig å være bevisst på egenskaper hos individet som kan føre til utagerende atferd, slik at barnet kan få hjelp med dette. Samtidig er det viktig at man ikke bare ser på feilene til barnet, men også benytter andre perspektiver for å forstå barnets atferd.

Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet fokuserer på at barnet stadig møter andres forventninger til sin atferd, og at vi mennesker samhandler og fortolker hverandres atferd (Nordahl et al, 2005). Perspektivet vektlegger at alle mennesker er et resultat av sin kulturelle og personlige historie og sin sosiale kontekst (Nordahl et al, 2005). Relasjoner mellom mennesker er viktig her, blant annet fordi man mener at tro og forventninger kan skape sosiale realiteter. Dette innebærer at innad i ulike sosiale systemer vil det utvikle seg en rollestruktur,

for eksempel i en skoleklasse vil elevene ha ulike rolleforventninger knyttet til seg (Nordahl et al, 2005). Slike rolleforventninger kan dreie seg om å være den stille, morsomme eller den bråkete eleven. Videre hevdes det at slike rolleforventninger kan bli så fast forankret i gruppa at det vil være vanskelig for enkelte barn å forandre atferd (Schmuck & Schmuck, referert i Nordahl et al, 2005, s. 68). Ogden (2004) påpeker at lærernes forventninger til elevene påvirker deres innsats og prestasjoner. For elever med en utagerende atferd kan forventninger fra klassen om at han/hun alltid bråker eller krangler føre til at eleven vanskelig kan forandre sin atferd.

Aktørperspektivet legger vekt på at barn bidrar til sin egen utvikling, og at barn er aktivt handlende i forhold til sine omgivelser (Klefbeck & Ogden, 2003). Perspektivet tar utgangspunkt i at barn er handlende individer som ønsker å skape mening i sine liv, og derfor bør betraktes som aktører i egne liv (Nordahl, 2010). *Teorien om rasjonelle valg* er sentral innenfor dette perspektivet fordi den tar utgangspunkt i at vi alle er aktører i våre liv og til en viss grad kan velge våre handlinger (Nordahl et al, 2005). Teorien om rasjonelle valg tar utgangspunkt i at mennesker stort sett handler rasjonelt, og at menneskers handlinger er et middel for og nå et mål (Damsgaard, 2003; Nordahl et al, 2005). Nordahl et al (2005) bruker begrepene virkelighetsoppfatninger, handlinger, verdier, ønsker og mål for å beskrive hvorfor mennesker velger en bestemt atferd. Menneskers oppfatning og forståelse av den virkeligheten de lever i, danner utgangspunktet for individets ønsker, verdier og mål. Med bakgrunn i disse velger mennesker en handling som kan bidra til at de når sine ønsker og mål (Nordahl et al, 2005).

Mestringsperspektivet påpeker viktigheten av å fokusere på det barnet/eleven mestrer, og fremhever at alle mennesker disponerer ressurser (Nordahl et al, 2005). Om ressursene er åpne eller skjulte, vil være avhengig av samspillet mellom barnet og omgivelsene (Nordahl et al, 2005).

I tillegg til de ovenfor nevnte perspektivene er det vesentlig å kartlegge risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer både ved barnet og i dets miljø. Forskere har både undersøkt hva som kan føre til utagerende atferd, og hva som kan forebygge en slik utvikling. Gode vilkår i barndommen legger grunnlaget for en god utvikling, mens de barna som har en vanskelig tilværelse har større sjanse for å utvikle problemer senere i livet (Befring, 2012). I barnets omgivelser vil man kunne finne både risikofaktorer og beskyttende faktorer. Risikofaktorer er forhold ved barnets tilværelse som øker sannsynligheten for en negativ utvikling, og dermed

utviklingen av en utagerende atferd (Drugli, 2013; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). Selv om barnet blir utsatt for risikofaktorer er det ikke dermed bestemt at barnet vil utvikle atferdsproblemer. Dette er blant annet avhengig av hvor sårbart eller robust barnet er (Nordahl et al, 2005). Det er imidlertid også slik at det synes å være visse beskyttende faktorer, som kan være med å reduserer sannsynligheten for en slik negativ utvikling. Ogden (2009) har delt risiko og beskyttende faktorer inn i følgende fire grupper *individuelle risikofaktorer*, *risikofaktorer i familien*, *risiko i skolen* og *risikofaktorer knyttet til jevnaldrende*. I tillegg til disse gruppene benytter Nordahl et al (2005) *risikofaktorer knyttet til jevnaldergruppen*.

Risikofaktorer hos individet kan dreie seg om lav IQ, svake verbale ferdigheter, dårlig hukommelse, tidlig utagerende atferd, vanskelig temperament og manglende evne til å forutse konsekvenser av egne handlinger (Nordahl et al, 2005). En annen risikofaktor er lav sosial kompetanse, og elever med et utagerende atferdsmønster strever mer med sosial kompetanse enn elever som viser en klasseroms relatert problematferd (Nordahl et al, 2005). I familien kan risikofaktorer dreie seg om familiekonflikter, omsorgssvikt, tilknytningsproblemer, familiens sosioøkonomiske status og mangelfulle foreldreferdigheter (Ogden, 2009; Overland, 2009). Tilknytningsproblemer kan for eksempel føre til at barnet får vansker med å utvikle gode og nære relasjoner til andre. Mangelfulle foreldreferdigheter kan innebære at foreldrene i liten grad følger opp barna, straffer for strengt og har uklare regler og forventninger til barnet (Nordahl et al, 2005). Eksempler på *Risikofaktorer i skolen* som er satt i sammenheng med utvikling av utagerende atferd er mange elever med lav skolemotivasjon, uklare regler og regelhåndhevelse, konfliktpreget klasse miljø, dårlige elev- lærer relasjoner, skolefaglig mislykkethet, ensformig undervisning, lite engasjement i undervisningen og at skolen mangler felles holdninger og tiltak i møte med atferdsproblemer (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). *Risikofaktorer i jevnaldergruppen* kan handle om at mange barn med utagerende atferd opplever avvisning fra andre, og dermed søker sammen med andre som strever med samme problematikk (Nordahl et al, 2005). I *nærmiljøet* kan fattigdom, kriminelle subkulturer og manglende fritidstilbud være mulige risikofaktorer (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009).

I de samme miljøene som vi kan finne risikofaktorer kan vi også finne beskyttende faktorer. *Individuelle beskyttende faktorer* kan være høy intelligens og god sosial kompetanse. Eksempler på *beskyttende faktorer i hjemmet* kan være trygg familietilknytning, foreldre med gode foreldreferdigheter og at barnet opplever varme og støtte fra minst en av foreldrene. Gode foreldreferdigheter innebærer at foreldrene har klare regler og standarder for akseptert

atferd. De har også god oversikt over hva barna foretar seg, og er gode på å veilede barnet (Nordahl et al, 2005). I følge Nordahl et al (2005) er det ikke gjort mange studier på risiko- og beskyttende faktorer i skolen. Det er allikevel blitt gjort noen studier på skoler som tilsynelatende virker positivt inn på elevers atferd. Disse skolene kjennetegnes av at det finnes lærere som er gode rollemodeller, har tydelige forventninger til elevenes atferd, skaper et godt klassemiljø, gir en interessant og engasjerende undervisning og har en proaktiv og tydelig klasseledelse. Deretter gir de elevene mulighet til å medvirke og de tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring og tilhørighet i skolen. (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). Beskyttende faktorer i jevnaldergruppen kan være at barnet har prososiale venner som er gode forbilder, og som kan gi støtte og dempe innflytelsen fra negative oppvekstbetingelser i for eksempel hjemmet (Nordahl et al, 2005). Positive faktorer i nærmiljøet tror man vil være en følelse av tilhørighet, trygghet og trivsel i oppvekstmiljøet (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009).

Voksne i barnets omgivelser må undersøke hvilke risikofaktorer barnet utsettes for, og hvilke beskyttende faktorer som finnes i barnets miljø (Nordahl et al, 2005). Kunnskap om dette er et viktig tiltak for å hindre negativ utvikling (Overland, 2009). I arbeid med utagerende atferd er det derfor essensielt å skaffe seg kunnskap om hva som ligger bak barnets handlinger/atferd. Samtidig må man finne frem til barnets ressurser og hjelpe barnet til å bruke disse.

2.4 Sosial kompetanse

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for ulike definisjoner, forståelsesmåter, perspektiver og teorier på sosial kompetanse. Lamer (1997) hevder at det ikke finnes en bestemt felles definisjon av begrepet sosial kompetanse, noe som kan skyldes at sosial kompetanse er et begrep som blir benyttet innenfor mange fagtradisjoner. Lamer (1997), Ogden (2009, 2001), Drugli (2013), Nordahl et al (2005) & Damsgaard (2003) mener sosial kompetanse handler om å lykkes i samspill med andre. På den måten er sosial kompetanse grunnleggende i alle miljøer barnet deltar i. I følge Ogden (2009) kjennetegnes barn som er sosialt kompetente av at de er oppmerksomme på sine samarbeidspartnere, positive, samarbeidsvillige og løsningsorienterte. I tillegg har de gode kommunikasjonsferdigheter. De er også flinke til å regulere egen atferd, fortolke andres signaler og til å etablere et "fellesområde" i lek og samtaler. Ogden (2009) hevder at et barns viktigste utviklingsoppgaver er å følge normer og regler, lykkes i skolen og å skaffe og holde på venner. For at barnet skal kunne oppnå dette

kreves blant annet sosial kompetanse. I følge Lamer (1997) kan lav sosial kompetanse resultere i dårlig samhandling med andre barn og voksne, lav sosial status, svekket skolefaglige prestasjoner og avvisning fra andre barn. I tillegg kan dette føre til at barnets selvbilde svekkes, og at barn går glipp av mange positive og viktige læringssituasjoner. Sosial kompetanse er så betydningsfullt for relasjonen til andre at Drugli (2013) mener at man kan undersøke et barns sosiale kompetanse ved å vurdere hvorvidt barnet lykkes i jevnaldergruppen, fordi dette vil gi gode indikasjoner på barnets sosiale kompetanse. Barn som har mange venner har gjerne en god sosial kompetanse. Elever med utagerende atferd opplever derimot stadig avvisning fra jevnaldrende, er ofte upopulære og har gjerne få venner (Ogden, 2009).

2.4.1 Definisjoner av sosial kompetanse

Garbarino (1985, s. 80) definerer sosial kompetanse som et menneskes ferdigheter, holdninger, motiver og evner til å mestre situasjoner som individer kan regne med å støte på i sitt sosiale miljø, mens den samtidig maksimerer deres opplevelse av velferd og forsterker fremtidig utvikling. Garbarinos (1985) definisjon legger vekt på det positive ved sosial kompetanse ved å fremheve positive ferdigheter og kapasiteter. Definisjonen fremhever også at mennesket kan trenge ulike ferdigheter for å mestre ulike situasjoner. I følge Ogden (2009) kjennetegnes sosialt kompetente barn av at de kan skifte mellom tilpasning og initiativ, noe som innebærer at de klarer å veksle mellom når de skal tilpasse seg andre, og når de skal fremme egne behov. Sosialt kompetente barn viser en prososial atferd som kan defineres som hensiktsmessig atferd (Nordahl et al, 2005). Prososial atferd er positive sosiale holdninger og handlinger. Eksempler på prososial atferd kan være å hjelpe, støtte, oppmuntre, anerkjenne, vise omsorg og å være inkluderende. Slike prososiale handlinger skal være til nytte for andre og gjøres frivillig (Evenshaug & Hallen, 2000; Lamer, 1997). Ogden (2009, 2001) definerer sosial kompetanse på denne måten:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden, 2009, s. 207)

Denne definisjonen er gjengitt av blant annet Drugli (2013). Definisjonen påpeker hvor viktig sosial kompetanse er for å kunne etablere relasjoner til andre og vedlikeholde disse. Den fremhever også at sosial kompetanse handler om kunnskaper og ferdigheter. Jeg vil i det videre arbeidet legge hovedvekt på ferdigheter. Dette skyldes at jeg ikke er ute etter å belyse barnas kunnskaper om sosial kompetanse, og heller ikke deres holdninger til sosial kompetanse. Først og fremst er jeg ute etter å se på hvordan lærere legger til rette for å utvikle disse barnas sosiale ferdigheter.

2.4.2 Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Noen definisjoner av sosial kompetanse fokuserer på atferd eller ferdigheter som bidrar til at eleven lykkes sosialt (Ogden, 2009). I følge Drugli (2013) er sosial kompetanse et mer overordnet begrep enn sosiale ferdigheter. Elliott, Gresham, Frank & Beddow (2008) definerer sosial kompetanse som et evaluerende begrep, som tar utgangspunkt i andres vurdering av om en sosial oppgave er løst på en hensiktsmessig måte. Sosial kompetanse er et normativt begrep ettersom det er basert på vurderinger av atferd fra omgivelsene rundt. Det er hva foreldre, lærere og venner mener er akseptabel atferd som er bakgrunnen for vurderingen av barnets sosiale kompetanse (Drugli, 2013). Sosiale ferdigheter handler imidlertid også om den atferden og de handlingene som barnet besitter, og som det bruker for å løse sosiale oppgaver. Eksempler på sosiale oppgaver kan være å skaffe seg venner, og å starte en samtale (Elliott, Gresham, Frank & Beddow, 2008). Sosiale ferdigheter er lært, og dreier seg om sosialt aksepterte væremåter som gjør at barnet kan utvikle positive relasjoner til andre (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Sosiale ferdigheter er viktig for at barnet skal lykkes både på skolen og i jevnalderrelasjoner.

Gresham & Elliott (1990) har utviklet programmet The Social Skills Rating System (SSRS), som benyttes til sosial ferdighetsvurdering, og for å planlegge opplæring av sosiale ferdigheter. Programmet er også oversatt til norsk og har blitt utgitt som bok (Ogden, 2011). I The Social Skills Rating System kartlegges barns sosiale ferdigheter. Kartleggingen av barnets sosiale ferdigheter bygger på vurderinger fra flere informanter, både fra foreldre, lærere og eleven selv. Kartleggingsverktøy er utformet for barnehagealder, skolealder og ungdomsalder (Gresham & Elliott, 1990; Lamer, 1997; Ogden, 2009). Programmet gir også forslag til hvordan man kan utarbeide intervensjon på bakgrunn av kartleggingene. I tillegg følger det med en håndbok som gir forslag til hvordan man kan sette i gang og planlegge

intervensjoner, spesifikke behandlingstiltak og hvordan man kan gjennomføre opplæring av sosiale ferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Gresham & Elliott (1990) gir beskrivelser av sosiale ferdigheter, og har utviklet fem underkategorier av sosiale ferdigheter. Dette er empati, selvkontroll, samarbeid, selvheldelse og ansvarlighet. Disse fem dimensjonene er benyttet av flere fagpersoner som er opptatt av sosial kompetanse. Eksempler er Ogden (2009, 2001), Nordahl et al (2005), Nordahl (2010, 2000), Sørli (1998) Overland (2009) & Drugli (2013). I de senere år har Social Skill Rating System programmet blitt utbedret og videreutviklet, og heter i dag The Social Skill Improvement System (Gresham & Elliott, 2008). I denne nye versjonen har blant annet underkategoriene av sosiale ferdigheter blitt utvidet med to nye ferdighetsdimensjoner, engasjement og kommunikasjon (Crosby, 2008; Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Ogden (2011) skriver at i den nye versjonen har de prøvd å ta hensyn til svakheter ved tidligere programmer, og forsøkt å tilpasse opplæringen til barnas behov og risikonivå. Programmet består av tre trinn, et universelt program til bruk i skolen, et program for ferdighetsopplæring i smågrupper og ett for individuell ferdighetsopplæring. Det universelle programmet er rettet mot alle elever og bygger på basisferdigheter som for eksempel å vente på tur og det å vise sinnekontroll i konfliktsituasjoner. De elevene som ikke har utbytte av det universelle programmet får opplæringen enten i smågrupper eller individuelt. Denne opplæringen tar utgangspunkt i de ovennevnte ferdighetsdimensjonene. Elever med utagerende atferd synes særlig å streve med selvkontroll og samarbeidsferdigheter (Nordahl et al, 2005, s.88). I min undersøkelse har jeg allikevel valgt å fokusere på alle de syv ferdighetene, for å undersøke hvordan lærere arbeider med å styrke sosial kompetanse hos elever som strever med utagerende atferd. Dette er i tråd med Drugli (2013) som mener at det for et barn vil være viktig at alle disse ferdighetene fungerer på et hensiktsmessig nivå. Hvis noen av disse ferdighetene er tilstede på et for lavt eller høyt nivå, vil dette kunne hemme barnets sosiale funksjon. Videre vil jeg redegjøre for hva de syv ferdighetene omhandler.

Empati

Evenshaug & Hallen (2000) definerer empati som emosjonelle reaksjoner som er i samsvar med andres følelser, eller den situasjonen man står i. Empati består både av en kognitiv og en emosjonell komponent, og handler om evnen til å vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2009; Ogden, 2011). Ogden (2009) hevder at den kognitive komponenten handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle komponenten handler om å kunne sette seg inn andres situasjon. Det handler om

å vise omtanke og medfølelse for andre, noe som innebærer å kunne gi hyggelige tilbakemeldinger, lytte og vise at man setter pris på andre (Moen, 2012; Ogden, 2009; Overland, 2009). For å kunne vise empati er det viktig at man har evne til sosial desentralisering og å rette oppmerksomheten mot andre. Sensitivitet ovenfor andres følelser er viktig for å kunne tolke andres atferd, sosiale signaler og følelser (Ogden, 2009, 2001). Eksempler på barns empati i praksis kan være når de trøster andre barn og lytter til deres problemer.

Selvhevdelse

Noen selvhevdende elever kan bli oppfattet som provoserende og utfordrende av lærere. I denne sammenhengen handler ikke selvhevdelse om å være manipulerende, defensiv og tilbaketrukket. Det handler derimot om atferd som blir positivt vurdert også av andre. Pape (2001) mener at selvhevdelse er den delen av vår personlighet som gjør det mulig for oss å komme i kontakt med andre mennesker. Selvhevdelse handler om å kunne fremme egne meninger og rettigheter på en klar og positiv måte, også når man blir presset av andre (Ogden, 2009, 2001, 2011). Videre innebærer det å motstå gruppepress, ta initiativ til samhandling, presentere seg selv, be om hjelp, kunne stå for noe, skaffe venner, reagere positivt på andre og reagere på en konstruktiv måte hvis en selv eller andre blir utsatt for urettmessighet (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Overland, 2009). Barn som er selvhevdende kjennetegnes av at de gir uttrykk for egne meninger selv om de møter andre som er uenige. De markerer seg sosialt, og sier ifra hvis de opplever regler som urettferdige eller at de blir behandlet på en urettferdig måte. De lar seg ikke utnytte av andre og våger å si ifra om de oppfatter noe som galt (Ogden, 2001). Mens de andre ferdighetsdimensjonene handler mye om tilpasning og konformitet, handler selvhevdelse om individuelle verdier hvor barn fremmer egne meninger, rettigheter og behov på en positiv måte (Ogden, 2001).

Selvkontroll

Selvkontroll handler blant annet om å kontrollere følelser og å kunne utøve en tankemessig kontroll over egne følelser (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009, 2011). Ogden (2009) fremhever at dette ikke bare handler om å undertrykke følelser, men at man klarer å styre hvordan og når følelsene skal uttrykkes. Det handler altså om å regulere forholdet mellom følelser og atferd. Dette vil være en viktig ferdighet i møte med motgang, uenigheter og konflikter (Ogden, 2009). Det å ha selvkontroll innebærer at man tilpasser seg fellesskapet, tar hensyn til andre og at man klarer å vente til det blir sin tur (Overland, 2009).

For at et barn skal kunne utøve selvkontroll må det ha kontakt med egne følelser og samtidig kunne styre disse. Dette er spesielt viktig i møte med vanskelige situasjoner der man er sint, frustrert, opplever nederlag eller blir fristet (Ogden, 2009). Gresham & Elliott (1990) mener ferdigheter innenfor konfliktløsning og sinnemestring er viktig innenfor selvkontroll.

Konfliktløsning handler om at man klarer å reagere på en konstruktiv måte når man støter på andre som har andre meninger og synspunkter enn seg selv. Et eksempel kan være at man godtar andres forslag til aktiviteter og lek (Ogden, 2009). Sinnemestring innebærer å reagere adekvat når man blir utsatt for press eller erting fra andre, kunne ta imot kritikk og å kunne styre sinnet sitt i møte med jevnaldrende og voksne (Ogden, 2009).

Samarbeidsferdigheter

Dimensjonen samarbeid handler om å dele, hjelpe og samarbeide med andre (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2011). Overland (2009) mener at i tillegg til de ovennevnte handler samarbeidsferdigheter om å kunne følge regler for samarbeid, være gjensidig avhengig av hverandre og å hjelpe hverandre. I følge Ogden (2009) innebærer samarbeidsferdigheter at man både klarer å samarbeide med voksne og jevnaldrende. Hvordan man samarbeider vil kunne variere ettersom hvem man samarbeider med. Ogden (2009) mener at samarbeid med voksne er preget av at det er et mer asymmetrisk forhold enn for eksempel med jevnaldrende. Samarbeid med voksne kan innebære at man følger regler og beskjeder som den voksne gir, mens i samarbeid med jevnaldrende er partene mer likeverdige. Samarbeidsferdigheter er viktig i mange situasjoner som i lek, fritid, på skolen og ellers i samspill med andre. I skolen kan det handle om ikke å la seg forstyrre, følge avtaler, levere skolearbeid til avtalt tid, følge regler, holde det ryddig, følge med i timene og samarbeide i gruppearbeid/prosjekter (Ogden, 2009). I følge Ogden (2009) er mangelfulle samarbeidsferdigheter en av de vanligste grunnene til et konfliktfylt forhold til oppdragere.

Ansvarlighet

Ansvarlighet handler om å kunne holde avtaler og innfri forpliktelser, vise respekt for eiendeler, penger og arbeid (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Overland, 2009). Ogden (2009) påpeker at det handler om å overholde og følge de reglene og normene som barnet møter i de omgivelsene det ferdes i. Eksempler kan være i skolen, i hjemmet og i samfunnet for øvrig. Videre handler det om å vise en ansvarlig atferd ved at man sier ifra om det skjer noe som andre burde få vite om. Det kan også dreie seg om at man ber voksne om hjelp, følger med når noen snakker, avviser ufornuftige forslag og spør om tillatelse til å låne

andres ting (Ogden, 2009). Barn må bli gitt muligheten til å utvikle ansvarlighet, og for at barnet skal få muligheten til å gjøre det må barnet få tillit og ansvar. Det kan dreie seg om å ha ansvar for eiendeler, eller å holde avtaler (Ogden, 2009).

Engasjement

Det å vise engasjement handler om å ta sosialt initiativ. Det kan dreie seg om å ta initiativ til samtaler, delta i aktiviteter, spørre andre om de vil være med, samhandle med andre og å skaffe seg venner (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). Barns evne til å danne vennskap henger nøye sammen med barnets sosiale kompetanse (Pape, 2001). I følge Ogden (2009) kjennetegnes barn som er sosialt kompetente av at de er positivt oppmerksomme på sine sosiale samhandlingspartnere når de forsøker å etablere kontakt eller skaffe venner. Barn kan skaffe seg venner ved å være empatiske, samarbeidsorienterte og hevde seg positivt.

Kommunikasjon

Ferdighetsdimensjonen kommunikasjon handler om både nonverbale og verbale kommunikasjonsferdigheter. Det innebærer evnen til turtaking, holde øyekontakt i samtaler, høflighet og toneleie (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010). Turtaking innebærer at mennesker i dialog bytter på å snakke og å lytte (Høygård, 2006). For å kunne kommunisere på en effektiv måte kreves det mer enn bare kjennskap til ordenes mening og de grammatiske reglene. Barn må derfor lære seg å bruke språket på en måte som gjør at det fungerer som et kommunikasjonsmiddel i den sammenhengen det brukes i (Evenshaug & Hallen, 2000). Kommunikasjon er en sosial prosess, hvor mennesker ønsker at et annet menneske skal få tak i det budskapet som formidles. For å kunne gjøre dette må vi ta den andres perspektiv, og ta del i et felles opplevelsesfellesskap. I en samtale kommer dette tydelig frem, når vi justerer kommunikasjonen etter samtalepartneren og varierer mellom å være sender og mottaker av et budskap (Evenshaug & Hallen, 2000). Kommunikasjonsferdigheter kan læres ved at barn får mulighet til å øve på kommunikasjon, for eksempel ved å gi feedback på faglige og sosiale oppgaver, og gjennom samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2003).

2.5 Sosial kompetanse og utagerende atferd

Det er i følge Nordahl et al (2005) en sterk sammenheng mellom utagerende atferd og lav sosial kompetanse. Denne sammenhengen er imidlertid ikke entydig. Det vil si at det finnes variasjon, og det betyr blant annet at ikke alle barn med utagerende atferd har mangelfull

sosial kompetanse eller sosiale ferdigheter. Barna trenger heller ikke å ha mangelfulle ferdigheter knyttet til alle de nevnte sosiale ferdighetsdimensjonene, og kan være kompetente på noen av disse områdene (Nordahl et al, 2005). Dette vil si at et utagerende barn for eksempel kan ha god empati og selvheldelse, men mangelfulle sosiale ferdigheter på andre områder. I følge (Ogden, 2009) kan en utagerende og aggressiv atferd forstyrre utviklingen av sosiale ferdigheter. For eksempel på den måten at utagerende atferd og mangelfull sosial kompetanse kan påvirke barnets relasjoner. I det neste avsnittene vil jeg redegjøre for hvilke konsekvenser det kan ha for relasjonen til jevnaldrende.

2.5.1 Utagerende atferd, sosial kompetanse og jevnalderrelasjoner

I følge Ogden (2009) er behovet for å ha venner en viktig drivkraft for sosial atferd. Barn med en utagerende atferd opplever ofte å bli avvist av jevnaldrende og har få venner (Drugli, 2013; Ogden, 2009). Det å ha få venner og oppleve å bli utestengt fra jevnalderfellesskapet, gjør at mange barn med utagerende atferd går glipp av mange muligheter til å øve på sosiale ferdigheter (Drugli, 2013; Overland, 2009). Dette kan få konsekvenser for barnets atferd. Sturaro, Van Lier, Cujipers & Koot (2011) har studert hvilken rolle avvisning fra jevnaldrende og det å ha en bestevenn med eksternalisert atferd har på utvikling av eksternalisert problematferd hos barn. I studien fulgte de 740 barn fra barnehagealder, og til tredje klasse. Et av resultatene av studien var at avvisning fra jevnaldrende bidro til økt utagerende atferd. Dette fremhever hvor viktig jevnalderrelasjoner er for barn. Avvisning fra jevnaldrende kan bidra til at barna søker sammen med antisosiale venner eller andre som har de samme problemene som dem selv. Grunnen til at de søker sammen kan skyldes at av disse jevnaldrende får de aksept for sin atferd, mens elever med en prososial atferd avviser dem (Drugli, 2013). Nordahl et al (2005) påpeker at det å bli likt og ha venner er et grunnleggende behov som selvfølgelig barn med utagerende atferd også har. En slik utvikling hvor barn med utagerende atferd søker sammen med jevnaldrende som har den samme problematikk som dem selv kan føre til at den utagerende atferden forsterkes, fordi barna ikke lærer eller har rollemodeller som viser prososial atferd (Drugli, 2013). Webster-Stratton (2005) fremhever at det er betydningsfullt at læreren kan å legge opp strategier og lage en plan for hvordan man kan endre ryktet til et barn som har fått et negativt stempel. Det å legge merke til, rose og bekrefte elevens sterke sider fremheves som effektive strategier for å endre ryktet til utagerende elever.

2.6 Om sosial kompetanse i skolen generelt

Ogden (2009) mener at i skolen handler sosial kompetanse om å innfri forventninger fra lærere og medelever i klasserommet og ellers. For å gjøre det må eleven kunne regulere atferd, mestre følelser og samtidig ta initiativ. Sosial kompetanse kan virke som en beskyttende faktor som kan forebygge utagerende atferd og videre utvikling til antisosial atferd. En mangelfull sosial kompetanse vil på den andre siden være med på å øke risikoen for å utvikle en antisosial atferd (Henggeleger, referert i Overland, 2009, s. 226). Henrichsson & Rydell (2006) gjennomførte en studie for å undersøke om sosiale kompetanse, lærer- og jevnalderrelasjoner kunne påvirke problematiske barns utvikling. De undersøkte også mulige forbindelser mellom sosial kompetanse og lærer- og jevnalderrelasjon tilpasning. Studiet ble gjennomført i Sverige, hvor 91 barn ble fulgt opp fra tredje til sjette klasse. Utvalget bestod av en gruppe barn med eksternalisert problematferd, en gruppe med internalisert problematferd og en kontrollgruppe med ikke-problematisk barn. I studiet fant de blant annet at prososial atferd er viktig for reduksjon av utagerende atferd. Siden sosial kompetanse er en sentral og viktig beskyttelsesfaktor for barn med utagerende atferd, er det vesentlig at skolen hjelper disse elevene med å styrke sin sosiale kompetanse. Skolen er et godt egnet sted for å styrke sosial kompetanse fordi skolen når frem til alle elever (Ogden, 2009). Barnet må derfor få møte situasjoner i skolen hvor det kan øve og videreutvikle sine sosiale ferdigheter (Moen, 2012).

I opplæringsloven § 9a-3 (1998) som omhandler skolens psykososiale miljø står det, ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosialt tilhør”. Veilederen for utvikling av sosial kompetanse i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2003) påpeker at flere av skolens oppgaver ligger nært opp til innholdet i sosial kompetanse, og at sosiale kompetanse er noe som kan læres og utvikles. Dette gjenspeiles i læreplanverket, hvor det blant annet i lærerplanen for kunnskapsløftets generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2006) står at skolen skal gi elevene mulighet til å lære konsekvenser av egne handlinger, øve på og tre frem for andre, vurdere sosiale situasjoner, utvikle innlevelse og følsomhet for andre og øve seg på å ha ansvar. Det fremheves at det er vesentlig å benytte seg av skolen som en arena til å øve på sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse er også fremhevet under prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her står det at elevene skal få øve seg på ulike former for samhandling og konflikthåndtering i skolen, blant annet i arbeid med fag. Skolen skal bidra til

å utvikle selvstendige elever som vurderer konsekvensene av sine handlinger, og som står til ansvar for disse. Videre skal skolen utvikle sosial tilhørighet hos elevene og bidra til mestring av ulike roller i samfunnet, arbeidslivet og på fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det står derimot ikke noe spesifikt om hvordan dette arbeidet skal gjøres i skolen. Arbeidet med de sosiale og personlige målene i skolen må derfor utarbeides og innføres i det daglige arbeidet, og det blir lærerens ansvar å sørge for at det gjennomføres (Nordahl, 2010). Utviklingen av elevenes sosiale kompetanse er vektlagt i lovverket, noe som innebærer at skolen er pålagt å arbeide med sosial kompetanse.

Barn og unge må hele tiden kunne tilpasse seg ulike regler, normer, krav og forventninger (Nordahl, 2000). Hvilke forventninger barnet møter kan variere fra familie, skole og venner. Som beskrevet tidligere blir sosial kompetanse i stor grad basert på vurderinger fra andre om barnet har løst en sosial oppgave på en passende måte (Elliott, Gresham, Frank & Beddow, 2008). Forskjellige situasjoner kan derfor kreve ulik sosial kompetanse, og ulike mennesker kan vurdere barnets atferd forskjellig (Drugli, 2013). For å kunne tilpasse seg ulike situasjoner kreves det dermed god sosial kompetanse (Nordahl, 2000; Ogden, 2009). Det er også slik at et barns sosiale kompetanse kan variere fra situasjon til situasjon. Et barn kan for eksempel ha god sosial kompetanse i en situasjon, men dårlig i en annen (Nordahl, 2000, s. 251). Dette kan by på noen utfordringer for skolen i sitt arbeid med å utvikle elevenes sosiale kompetanse. For eksempel kan det skolen betrakter som god sosial kompetanse variere fra hva jevnaldrende mener er god sosial kompetanse. Barnet må derfor ha evnen til å tilpasse seg de forventningene han/hun møter i ulike situasjoner (Nordahl, 2010). Sosial kompetanse er i følge Ogden (2009) også resultatspesifikt, noe som innebærer at barnet prøver å oppnå ulike ting i ulike sosiale situasjoner. Et mål for barnet når det er sammen med jevnaldrende kan for eksempel være å få innpass i vennegjengen. De ulike miljøene barnet er en del av kan dermed oppmuntre eller bekrefte forskjellige former for sosial kompetanse (Ogden, 2009). Derfor er det viktig at barnets omgivelser spør seg selv om de stiller realistiske krav til barnets sosiale kompetanse, og om skolens regler er gode og tydelige nok. For skolen kan det også være viktig å vurdere om deres forventninger til elevenes sosiale kompetanse kommer i konflikt med kravene i hjemmet, noe som kan bli vanskelig for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2003).

Nordahl (2000) har gjennomført en avhandling om problematferd og mistilpasning i skolen. Dette er Nordahls (2000) doktorgradsavhandling. Avhandlingen bygger på en kvantitativ undersøkelse med bruk av spørreskjema som metode. Undersøkelsen var knyttet til syvende

trinnet på åtte ulike ungdomsskoler, med om lag 550 elever. Informanter var foreldre, lærere og eleven selv. Arbeidet med avhandlingen pågikk i en periode på fem år. I undersøkelsen viste det seg at lærere og elever vurderte elevenes sosiale kompetanse ulikt. De vektla blant annet ulike ting og ferdigheter som viktig for sosial kompetanse. Elever kunne for eksempel vurdere egen sosial kompetanse som høy, mens læreren kunne vurdere den som lav. Undersøkelsen viser at elevene skiller mellom sosiale ferdigheter i forhold til jevnaldrende og voksne, og at barn som er sosialt kompetente i forhold til sine jevnaldrende ikke nødvendigvis er det i forhold til voksne. I forhold til jevnaldrende er samhandling, empati, initiativ og selvhverdelse vurdert som viktig av elevene. Dette synes å være i tråd med de ferdighetene som jeg tidligere har beskrevet (Gresham & Elliott, 1990, 2008; Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011). Selv om elevene har gode samhandlingsferdigheter i forhold til jevnaldrende betyr ikke dette at de har det til voksne. Lærerne på den andre siden vurderte tilpasning til skolens normer, regler og selvkontroll som sentralt innenfor sosial kompetanse. Dette kan skyldes at lærere vurderer sosial kompetanse med utgangspunkt i hvilken atferd skolen verdsetter som målestokk. Det kan derfor tyde på at sosial kompetanse mellom barn har et annet innhold enn skolen og læreres vurdering av barns sosiale kompetanse. Denne undersøkelsen understreker at sosial kompetanse til en viss grad må sees på fra et kontekstuellt perspektiv, fordi forskjellige sosiale miljøer kan ha ulike forventninger og krav til sosial kompetanse (Nordahl, 2000). Det innebærer også at lærere må være bevisst på at elevens sosial kompetanse kan variere ut i fra hvem barnet er sammen med. De må derfor vurdere barnets sosiale kompetanse på ulike arenaer når de skal utarbeide og iverksette tiltak.

2.6.1 Lærerens rolle og elevenes sosiale kompetanse

Elevers utagerende atferd kan bidra til at disse elevene fort blir upopulære blant voksne og lærere (Ogden, 2009). Forholdet til lærere har i flere undersøkelser vist seg å være viktig for barn. O'Connor (2010) har forsket på kvaliteten på lærer-elev relasjonen hos barn fra første klasse og gjennom femte klasse. Formålet ved undersøkelsen var å undersøke faktorer som er assosiert med kvaliteten på lærer-elev relasjoner. Det ble samlet inn data om barn, deres familier og skolekontekst fra fødsel og til og med femte klasse. Datamaterialet ble hentet fra Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), og fra deres studie The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD) (nichd.nih.gov, 2012; O'Connor, 2010). Hovedmålet med denne undersøkelsen var å undersøke hvordan forskjeller i kvaliteten på omsorgen barnet mottar er knyttet til deres

sosiale, emosjonelle, intellektuelle og språklige utvikling. I tillegg til hvordan dette påvirker deres vekst og helse. Dette var en prospektiv studie som ble startet i 1991 og varte fram til 2007. I studiet ble 1364 kvinner og nyfødte barn i USA rekruttert til å delta, og studiet fulgte disse barna fra de var en måned og frem til de var femten år (nichd.nih.gov, 2012). O'Connor (2010) benyttet seg av data fra de tre første fasene i denne studien. Dette var data fra 1991 og frem til 2004, da barna gikk i sjette klasse (nichd.nih.gov, 2012). Data ble samlet inn ved lærer og foreldre rapporter, observasjoner og vurderinger av barna. I undersøkelsen påpekes det at høy kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev bidrar positivt til barns sosiale og kognitive utvikling. Høy kvalitet på lærer- elev relasjonen kjennetegnes av nærhet og et lavt nivå av konflikter mellom lærer og elev (O'Connor, 2010). I undersøkelsen fant O'Connor (2010) at elever med en utagerende atferd hadde en dårligere relasjon til sine lærere enn andre elever. Dette kunne skyldes at det ofte oppstod konflikter og at elevene gjentatte ganger forstyrret undervisningen. Dette studiet viser hvor vesentlig en god relasjon mellom lærer og elever er for barnets utvikling. Det er sentralt at lærere er bevisst denne betydningen, og jobber for et godt forhold til sine elever som strever med utagerende atferd.

I følge Drugli (2013) er en varm og nær voksen relasjon forbundet med en positiv tilpasning på alle områder. Et godt forhold til læreren kan bidra til at barn utvikler og bruker effektive ferdigheter til å forhandle og takle utfordringer. En god lærer-elev relasjon fungerer også som støttesystem eller sikkerhetsnett i akademiske og sosiale situasjoner. Generelt bidrar dette til at barna får et mer positivt inntrykk av skolen (Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009). Ettersom forskning har vist at elever med utagerende atferd ofte har en dårligere relasjon til sine lærere, går de glipp av denne viktige erfaringen.

2.7 Mer spesifikt om styrking av sosial kompetanse i skolen

Jeg vil nå redegjøre for ulike metoder og tiltak for hvordan man kan styrke sosial kompetanse for elever som strever med utagerende atferd. Utvikling av sosial kompetanse krever tilstedeværende og rettledende voksne, som selv viser sosial kompetanse i samspill med barn og unge. Det er derfor viktig at de voksne selv er gode rollemodeller for barna (Drugli, 2013; Pape, 2001). Å styrke barns sosiale kompetanse handler om å ivareta og oppmuntre prososial atferd, trene på sosiale ferdigheter, arbeide med holdninger hos barna om hvordan man vil ha det sammen, lære barna hvordan kunnskapen kan brukes hensiktsmessig og at de voksne

tenker over hvilken påvirkningskraft de har på barna (Pape, 2001). Visser (2000) er opptatt av betydningen det har at læreren er en god klasseleder og kan håndtere atferd i klasserommet. Han mener at god atferd i klasserommet ikke er noe som kommer av seg selv. Det er dermed sentralt at læreren klarer å lede klassen, hvis ikke kan andre påta seg lederrollen. En forutsetning for god klasseledelse er at læreren har evnen til å stå frem som en god leder, og å lede og engasjere klassen i akademisk læring. Å være en god leder innebærer at læreren har kunnskaper om hvilke normer og regler som gjelder i skolen, står fram som en rollemodell for akseptabel sosial atferd og klarer å strukturere undervisningen. Akseptabel atferd i klasserommet handler i følge Visser (2000) om at elevene konsentrerer seg om skolefaglige oppgaver. Læreren kan være rollemodell for sosial atferd ved å etablere positive relasjoner til elevene, ha høye standarder for atferd i klasserommet, høye forventninger til elevene, tilrettelegge for mestringsopplevelser og engasjere elevene i akademisk læring. Med bakgrunn i dette kan læreren ved å være rollemodell for sosial atferd fremme sosiale ferdigheter. I så fall vil dette kunne være i tråd med Gresham & Elliotts (1990, 2008) tidligere nevnte sosiale ferdigheter. Dette sender også klare signaler til elevene om lærerens holdninger, hvilke verdier og hva slags atferd læreren forventer. Dette kan igjen føre til trygghet for elevene, og som videre gir dem gode muligheter til utvikling. I klasserom hvor lærere ikke klarer å håndtere elevene gjennom en slik ledelse foregår det ofte lite akademisk læring, læreren blir stresset og elevene usikre. Dette igjen kan fremprovosere utagerende atferd (Visser, 2000). At læreren gjennom tydelig ledelse synliggjør sine forventninger og holdninger til elevenes atferd kan føre til at elevene får en bevissthet om hva slags atferd som forventes av dem. Ved at læreren er opptatt av gode relasjoner og at alle elever skal oppleve å mestre i skolen, kan læreren fremstå som en rollemodell for atferd, ved selv å være opptatt av hvordan elevene har det. Arbeid med læringsmiljø, og et større fokus på utvikling av elevenes sosiale kompetanse kan bidra til bedre sosial og personlig utvikling for elevene. Et slikt arbeid vil også være viktig fordi læringsmiljøet har en klar sammenheng med hvordan de sosiale forholdene mellom elevene er (Nordahl, 2010).

Drugli, Clifford & Larsson (2008) intervjuet 27 norske lærere om deres erfaringer og arbeid med elever med atferdsproblemer. Formålet var å få tak i lærerens perspektiver. Informantene jobbet både i barnehager og skoler. Barna var i alderen 4-10 år, og hadde blitt henvist til barne og- ungdomspsykiatriske poliklinikker på grunn av atferdsproblemer hjemme. De ble behandlet med programmet de utrolige årene som er et behandlingsprogram for utagerende barn, som er rettet mot barnet, foreldrene og lærerne (Fossum & Mørch, 2005). Programmet

tar sikte på å fremme emosjonell, sosial og faglig kompetanse, samt å forebygge, redusere og behandle atferdsforstyrrelser hos små barn (Fossum & Mørch, 2005). Lærerne beskrev at de i møte med elever med atferdsvansker måtte prøve seg frem etter løsninger som passet barnet. Strategier i klasserommet innebar blant annet organisering i smågrupper, definering av klare regler og tilpasning av dagen ut i fra behovene til eleven med utagerende atferd. Disse strategiene ble av og til kombinert med oppmuntring og ros av positiv atferd, men dette var bare brukt sporadisk. Sosiale problemer håndterte de ofte ved samtaler med barnet om problemløsningsferdigheter, og ved å forklare andres følelser og reaksjoner. Lærerne fortalte at de måtte være i nærheten av barnet hele tiden for å kunne støtte barnet i vanskelige situasjoner (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Det er også sentralt at lærerne viser elevene at sosial kompetanse er noe de setter høyt og verdsetter, og at de selv går foran som et godt forbilde ved å vise god sosial kompetanse.

I avsnitt 2.3.4 har jeg redegjort for systemteori, og en systemrettet tilnærming til utagerende atferd. Ertesvåg (2003) påpeker at tidligere plasserte man ofte årsaken til atferdsvansker hos eleven, mens i dag har man en økt forståelse av at årsakene til den utagerende atferden kan skyldes de ulike sosiale systemene eleven er deltaker av. Skolen er et eksempel på et slikt sosialt system. En slik systemforståelse vil også være viktig i arbeidet med sosial kompetanse. Tiltakene må derfor rettes mot flere nivåer. I skolen kan det dreie seg om tiltak rettet mot alle elever, klassen eller enkeltelever (Ertesvåg, 2003). Ertesvåg (2003) beskriver faktorer ved skoler som lykkes med å redusere atferdsvansker og med å utvikle elevenes sosial kompetanse. En felles verdimessig plattform hos de ansatte er grunnleggende for skoler som lykkes med den sosiale og faglige utviklingen til elevene. Det må være en felles strategi og felles forventninger til elevenes atferd og faglige innsats. En må samarbeide med både eleven og foreldrene, og ha fokus på god klasseledelse og elevmedvirkning. I tillegg må en gi støtte og respekt, og fokusere på å oppmuntre, belønne og gi positive tilbakemeldinger på positiv atferd i stedet for straff for negativ atferd. Dette er faktorer i skolene som fremstår som viktige. Betydningen av en felles verdimessig plattform for hvordan skolen skal arbeide med sosial kompetanse støttes også av Nordahl (2010). Dette er fordi en slik plattform er grunnleggende for at arbeidet med sosial kompetanse blir alle skolens ansattes ansvar. Ertesvåg (2003) mener en sosial læreplan vil være et sentralt tiltak for å sikre at tiltakene har tilstrekkelig effekt. Visser (2000) mener også at alle skoler bør ha en plan for hvilken atferd man ønsker ved skolen. Denne skal bidra til at alle på skolen kjenner hvilken atferd som forventes og at elevene møter de samme forventningene av alle skolens ansatte. Klare regler

og forventninger til atferd gir signaler til elevene om hva de kan og ikke kan gjøre på skolen (Utdanningsforbundet, 2003). Veilederen *utvikling av sosial kompetanse i skolen-veileder for skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2003) påpeker at sosial kompetanse kan læres på samme måte som annen kunnskap i skolen, gjennom tilpassede aktiviteter, arbeidsmåter og litteratur. Det vil være hensiktsmessig å fokusere på ferdighetsområder i utarbeidelsen av en sosial læreplan. Veilederen (Utdanningsdirektoratet, 2003) foreslår å ta utgangspunkt i Gresham & Elliott (1990) sine ferdighetsdimensjoner. Det er disse jeg har redegjort for tidligere, og det er også disse ferdighetene som er i sentrum i denne undersøkelsen. Jeg ønsker å få kunnskap om hvordan lærere arbeider med å tilrettelegge og organisere for utvikling av sosiale ferdigheter for sine elever.

Ogden (2009) hevder at opplæring av sosiale ferdigheter kan gjøres i undervisningen, blant annet gjennom bruk av rollespill, diskusjon, modellering og observasjon. Her blir det vesentlig at eleven får tilbakemelding i ettertid på hvor godt han eller hun utførte ferdighetene. For å sikre at eleven bruker de lærte ferdighetene i sosiale settinger er det viktig at lærerne oppmuntrer og støtter barna, minner de på hva man har øvd på og at de får tilbakemeldinger på sin bruk av ferdighetene (Ogden, 2009). Eleven som skal utvikle sin sosiale kompetanse må få mulighet til å gjøre det i naturlige situasjoner sammen med medelever (Ertesvåg, 2003). Eleven må også i opplæringen av sosiale ferdigheter få mulighet til å ta utgangspunkt i, diskutere og øve på situasjoner som eleven selv har opplevd (Nordahl, 2010). Sosial kompetanse bør ikke reduseres til å handle bare om generelle problemer og konstruerte situasjoner. Dette kan føre til at elevene svarer usant eller tilpasser svarene sine etter det de tror forventes av dem (Nordahl, 2010). Læring av sosial kompetanse i skolen må være systematisk, oppmuntres, etterspørres og verdsettes av elevenes omgivelser. I tillegg må det tilrettelegges slik at elevene kan ta ferdighetene i bruk. Det er derfor ikke nok at elevene lærer sosial kompetanse i spesielle timer. Sosial kompetanse må fokuseres på i alle situasjoner (Nordahl, 2010). Pape (2001) fremhever at lærerens evne til å se og utnytte situasjoner som oppstår i hverdagen og også kunne gi barna positive samspillserfaringer som viktig. Mulige læringssituasjoner kan være i undervisningen, i konfliktsituasjoner og i barns lek og samspill. I tillegg til dette foregår det også læring ved at barnet observerer andres atferd, for eksempel hvordan læreren gir omsorg til elevene, og hvordan barna behandler hverandre. I tråd med dette vil jeg i dette studiet ikke se på hvordan lærere opptrer i oppkonstruerte situasjoner, men derimot hvordan de legger til rette for sosial ferdighetstrening i naturlige situasjoner. Videre vil jeg redegjøre for sosial ferdighetsopplæring som en metode for å styrke sosial kompetanse.

2.7.1 Betydningen av ferdighetstrening

Sosial kompetanse trening kan dreie seg om ferdighetstrening som tar sikte på å styrke barns sosiale og emosjonelle kompetanse (Bloomqvist & Schnell, 2002). Formålet med slik trening kan være å redusere utagerende atferd, fremme følelsesregulering og selvkontroll og for å styrke prososial atferd. Det å styrke prososial atferd og samhandling kan innebære at man øver på sosial perspektivtaking, å etablere kontakt, samarbeid og hvordan man kan tolke og forstå andre. I tillegg dreier det seg om problemløsningsstrategier og sinnekontroll. Et studie som støtter at sosial ferdighetstrening kan ha en positiv effekt for elever med utagerende atferd er studiet til Langeveld, Gundersen & Svartdal (2009). De har undersøkt om sosial kompetansetrening kan redusere utagerende atferd. For å undersøke dette har de målt forandringer i sosial kompetanse og utagerende atferd før og etter en intervensjon med sikte på å øke sosial kompetanse. Det multi- modale programmet Aggression Replacement Training (ART) ble her brukt som intervensjon. ART består av tre komponenter for å øke sosial kompetanse, sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonnering. Deltakerne i undersøkelsen var 112 barne- og ungdomsskole elever i Norge. Etter ti uker med trening på sosial kompetanse, økte elevenes sosiale kompetanse signifikant, samtidig som utagerende atferd sank. De ferdighetene som klarest var assosiert med synkende grad av utagerende atferd var selvkontroll og samarbeid. Dette er også de ferdighetene barn med utagerende atferd ser ut til å streve mest med (Nordahl et al, 2005). Studiet støtter derfor at selvkontroll kan trenes opp ved bruk av et program som fokuserer på sinnekontroll, og som er beregnet på å utvikle sosial kompetanse. Videre viser undersøkelsen at de som tjener mest på trening av sosial kompetanse er de elevene som har mangelfull sosial kompetanse før treningen startet. Studiet påpeker også at trening av sosial kompetanse er en gjennomførbar tilnærming til å redusere utagerende atferd hos elever (Langveld, Gundersen & Svartdal, 2009). Denne undersøkelsen ser ikke på hvordan spesifikke programmer tar sikte på å øke sosial kompetanse i skolen. Studiet er likevel aktuelt i mitt perspektiv fordi den viser at trening på sosial kompetanse i skolen kan være hensiktsmessig med tanke på å redusere utagerende atferd.

I følge Elliott, Roach & Beddow (2008) har sosial ferdighetstrening et positivt fokus på positiv atferd. Modelløring, veiledning og forsterkning er de metodene som ofte brukes for å styrke barns sosiale kompetanse. Elliott, Roach & Beddow (2008) hevder at sosial ferdighetsopplæring gjerne blir vurdert positivt av både lærere og foreldre, blant annet på

grunn av treningens positive innfallsvinkel og fordi opplæringen enkelt kan integreres i klassens struktur. I tillegg er sosial ferdighetstrening noe alle elever har nytte av, selv om treningen ofte er rettet mot enkeltelever eller grupper av barn (Elliott, Roach & Beddow, 2008). Med bakgrunn i dette kan sosial ferdighetstrening være et sentralt tiltak for å øke sosial kompetanse hos utagerende elever, samtidig som slik trening er noe alle av skolens elever kan dra nytte av.

Et av målene med sosial ferdighetstrening er at barna skal ta i bruk det de har lært i ”virkelige situasjoner”. Arbeidsmåten må derfor varieres. Det kan gjøres ved en kombinasjon av hypotetiske situasjoner og barnas egne erfaringer. Barnas egne erfaringer kan for eksempel brukes i rollespill (Bloomqvist & Schnell, 2002). Sosiale kunnskaper, holdninger og motivasjon er sentralt for at barnet skal kunne handle på en sosialt effektiv måte og for at det skal ta i bruk de ferdighetene det har lært (Pape, 2001). Pape (2001) påpeker imidlertid at det at barnet innehar sosiale kunnskaper om hvordan man bør handle i ulike situasjoner, ikke er en garanti for at barnet vil handle sosialt kompetent. Selv om barnet har kunnskapen er det ikke alltid barnet tar disse i bruk. Derfor er det viktig at lærere også jobber med barnets motivasjon og holdninger. Her kan voksne i barnets omgivelser ha en betydning som sentrale rollemodeller. Det er derfor vesentlig at voksne forsøker å leve opp til de holdningene de prøver å lære barna. Hvis vi vil at barna skal være rause med hverandre, er det viktig at de voksne også behandler mennesker i sine omgivelser på en fin måte (Pape, 2001).

Hvis atferden skyldes mangelfulle ferdigheter kan ferdighetstrening og det å trene på alternativ og mer passende atferd være virkningsfullt. Når barnet har blitt oppmerksom på andre handlingsalternativer, må det øves videre på hvordan barnet skal velge ønskelige handlinger også i vanskelige situasjoner (Bloomqvist & Schnell, 2002). Pape (2001) beskriver hvordan lærere kan jobbe med noen av ferdighetsdimensjonene. For å styrke barns selvhevdelse fremhever Pape (2001) lærerens rolle i å gi barnet hjelp og støtte til å foreta riktige valg, ordne opp i konflikter og for å lære seg å ta ansvar for egne handlinger. Selvhevdelse kan også øves på ved at elevene øver på å holde fremføringer, og gir tilbakemeldinger til hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2003). Når det gjelder styrking av selvkontroll, handler det om å lære barnet andre måter å avreagere på enn ved utagerende atferd. Det er betydningsfullt at læreren klarer å skille mellom barnets følelser og hvordan barnet gir uttrykk for disse følelsene. Dette handler om å ta avstand fra hvordan sinnet kommer til uttrykk, samtidig som man viser barnet forståelse for at alle kan bli sinte (Pape,

2001). For læreren blir det en sentral oppgave å hjelpe utagerende elever til å finne prososiale løsninger på vanskelige situasjoner (Webster-Stratton, 2005). Styrking av barns selvkontroll henger nøye sammen med å styrke barns evne til empati, og det å sette seg inn i andres situasjon. Det blir derfor viktig å hjelpe barnet til å forstå og sette seg inn i hvordan det oppleves for andre når barnet reagerer med utagerende atferd (Pape, 2001). Selvkontroll krever også evnen til å kunne samarbeide. Læreren kan tilrettelegge for utvikling av selvkontroll ved å bruke arbeidsmetoder som krever samarbeid (Pape, 2001). I arbeidet med å styrke elevenes empati fremhever Pape (2001) at læreren har en viktig oppgave som rollemodell. Læreren kan være en god rollemodell for empati ved å være opptatt av hvordan andre har det. Man kan vise elevene at man verdsetter positiv atferd ved å gi ros og å bruke situasjoner som oppstår i hverdagen for å få barna til å reflektere over hvordan deres handlinger påvirker andre (Pape, 2001).

2.8 Kritiske perspektiver

Jeg har i oppgaven og i teorien i hovedsak lagt vekt på å belyse sosiale ferdigheter knyttet til innholdet i begrepet sosial kompetanse. Jeg har derfor ikke sett på hvordan lærere utvikler holdninger og kunnskaper ovenfor elever. Samtidig har jeg vært inne på at holdninger og kunnskaper er viktig for å opptre sosialt kompetent. Grunnen til at jeg har valgt dette fokuset handler først og fremst om at oppgaven må begrenses. Samtidig opplever jeg det som veldig interessant å skulle intervju lærere om hvordan de konkret går til verks for å oppøve elevers sosiale ferdigheter. Jeg tror dette vil gi meg inspirasjon når jeg skal ut å praktisere som lærer. I tillegg til muligens å være inspirerende, håper jeg også å være til nytte for andre når de skal utvikle disse ferdighetene hos elevene.

3 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for undersøkelsens metodiske tilnærming. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at forskningsmetode omhandler veien til målet. For å gjøre et gjennomtenkt og godt valg av metodisk tilnærming, blir det dermed viktig at forskeren har en klar oppfatning av hva som er formålet med studiet. Oppgavens problemstilling har vært utgangspunkt for valg av metodisk tilnærming. Undersøkelsens problemstilling er denne: *Hvordan arbeider lærere med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med utagerende atferd?* I tråd med denne formuleringen fant jeg at kvalitativ metode var best egnet, fordi jeg ønsket kunnskap om hvordan lærere arbeider med dette.

I kapittelets første avsnitt vil det bli redegjort for undersøkelsens vitenskapsteoretisk forankring. Deretter vil valg av metode, datainnsamling og databehandling begrunnes. Avslutningsvis vil undersøkelsens reliabilitet og validitet bli drøftet, og det vil bli gitt en presentasjon av etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskning blir ofte referert til som fenomenologiske studier (Befring, 2007). Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl, og er både en filosofi og et kvalitativt forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s.82). Kort forklart er fenomenologisk filosofi ”læren om det viser seg”, det vil si hvordan begivenheter umiddelbart oppfattes og fremstår for oss (Johannessen et al, 2010). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og forsøker med dette å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Med bakgrunn i dette kan forskerens refleksjoner over egne erfaringer danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) hevder at fenomenologi innenfor kvalitativ forskning handler om interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiver, livsverden og oppfatning av virkeligheten de lever i. I tråd med dette har undersøkelsen en fenomenologisk forankring. Det sosiale fenomenet jeg er ute etter å undersøke er hvordan lærere jobber med utagerende atferd og sosial kompetanse. Intervju er vanligvis den datainnsamlingsstrategien som kan brukes ved fenomenologiske studier. På den måten kan man få tilgang til menneskers oppfatning gjennom samtale (Postholm, 2010). Jeg benytter derfor intervju i denne undersøkelsen.

I fenomenologien er dette med forforståelse sentralt. Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Forskeren har med seg et sett av antagelser eller syn som vil påvirke forskningen gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011; Johannessen et al, 2010). Derfor bør forskeren redegjøre for sitt utgangspunkt, erfaringsbakgrunn og teoretisk ståsted (Postholm, 2010). Dalen (2011) påpeker at forskeren alltid har med seg sin forforståelse i undersøkelsen. Wormnæs (2005) hevder at forforståelsen danner et forståelsesredskap eller en forståelseshorisont for hvordan mennesker oppfatter ulike situasjoner. Som sagt bør forskeren redegjøre for sitt teoretiske ståsted og sin forforståelse. Jeg søker å tydeliggjøre min forforståelse ved å redegjøre for min studiebakgrunn og arbeidserfaring, slik at leseren kan få et innblikk i mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen. Jeg er utdannet førskolelærer og studerer nå spesialpedagogikk. I tillegg har jeg arbeidet i barnehage, og vært innom ulike skoler og barnehager i løpet utdanningsløpet. Denne bakgrunnen og erfaringer som jeg har gjort meg, har påvirket valg av teoretisk og forskningsmessig ramme. Denne forforståelsen vil i tillegg prege mine refleksjoner og tolkninger av undersøkelsens funn.

En sentral oppgave for forskeren er å bruke sin forforståelse på en måte som åpner opp for å forstå informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011). Kvale & Brinkmann (2009) mener at forskeren må forsøke å være refleksiv objektiv. Det vil si at forskeren må forsøke å få innsikt i sin egen forforståelse, og reflektere over hvordan denne kan ha påvirket undersøkelsens resultat. Jeg har derfor forsøkt gjennom arbeidet med oppgaven å reflektere over hvordan min forforståelse kan ha påvirket de ulike elementene ved studiet.

3.2 Om intervju som metode

Man kan skille mellom to hovedtilnærminger til forskning, kvalitativ og kvantitativ forskning (Befring, 2007). Med bakgrunn i problemstilling og tema ble en kvalitativ forskningstilnærming benyttet. Målet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner i deres tilværelse, og hvordan disse menneskene forholder seg til sin situasjon (Dalen, 2011). I følge Befring (2007) bygger data i kvalitativ forskning gjerne på informantenes meninger, holdninger, selvforståelse og intensjoner. I tillegg gir kvalitativ forskning forskeren muligheter for personlige valg og improvisasjon underveis i større grad enn en kvantitativ tilnærming, som er kjennetegnet av mange spesifikke regler og formalisering.

Formålet med intervju som metode er nettopp at man er interessert i å få innsikt i hvordan informantene opplever ulike situasjoner, og for å få frem fyldige beskrivelser av deres tanker, perspektiver og erfaringer rundt det som skal undersøkes (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Et slikt intervju omtales ofte som et livsverdenintervju, fordi man er ute etter informantens opplevelse av egen hverdag og dermed deres livsverden (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I tråd med dette og med bakgrunn i mitt tema og problemstilling er det lærernes erfaringer, opplevelser og tanker som har blitt forsøkt utdypet. Fra lærerens perspektiv ønsker jeg å belyse arbeidet de gjennomfører for å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med en utagerende atferd. Repstad (1998) påpeker at hvis man er interessert i å komme inn i menneskers verdensbilder og forstå hva som ligger bak deres handlinger, blir man nødt til å snakke med dem. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som tar utgangspunkt i dagliglivets samtaler (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuet konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den som blir intervjuet, og intervjuet er en utveksling av synspunkter mellom to mennesker i en samtale om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det ble valgt et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved et semistrukturert intervju er samtalen fokusert på forhåndsbestemte temaer som intervjueren selv har valgt ut (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Denne fremgangsmåten ble valgt fordi den gir mulighet til å følge opp med flere spørsmål underveis ettersom man ser hvilken retning intervjuet tar.

3.3 Datainnsamling

Her vil jeg redegjøre for valg av informanter, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervju.

3.3.1 Utvalg og informanter

Dalen (2011) påpeker at valg av informanter er et viktig tema innenfor intervjuundersøkelser. Ved intervjuundersøkelser er det avgjørende å skaffe informanter som kan gi informasjon om fenomenet som skal undersøkes (Dalen, 2011). Jeg ønsket å komme i kontakt med lærere som hadde erfaring med styrking av sosial kompetanse hos elever som strever med utagerende

atferd. For å få dette til ble det i utvelgning av informanter benyttet et kriterieutvalg (Dalen, 2011). Det går ut på at man på forhånd bestemmer seg for ulike kriterier som informantene må oppfylle (Dalen, 2011). Med bakgrunn i problemstillingen ble kriterier for utvalg av informantene følgende: Lærerne skulle ha lærerutdanning, være kontaktlærere, arbeide på barneskolens småtrinn og i tillegg skulle de ha erfaring med styrking av sosial kompetanse og utagerende atferd. En del av skolene jeg tok kontakt med hadde også sosial kompetanse blant sine satsingsområder. Informantene ble rekruttert ved at jeg tok kontakt med rektorer, som hjalp meg med å finne informanter som passet til kriteriene. Kontakten med rektor og informanter foregikk både via mail og telefon (Vedlegg 2). De som viste interesse ble deretter kontaktet og intervjuet. Det å skaffe informanter var en utfordrende prosess, blant annet fordi mange ikke ga tilbakemeldinger etter at jeg hadde vært i kontakt med dem. Flere uttrykte også mangel på tid. Det var noe av bakgrunnen for at også prøveintervjuet ble benyttet som en del av datamaterialet. Samtidig opplevde jeg at prøveintervjuet ga nyttig og relevant informasjon i forhold til undersøkelsen.

Jeg fikk til slutt tilgang på fire informanter. Lærerne arbeidet på barneskoler på Østlandet. En informant var kontaktlærer i en første klasse. To informanter var kontaktlærere i tredje klasse, og hadde fulgt elevene fra de begynte i første klasse. Den siste læreren var kontaktlærer i en fjerde klasse. Alle informantene var kvinner, og hadde ulik arbeidserfaring. Informantenes arbeidserfaring varierte fra ti måneder til seksten år. Alle hadde erfaring med elever med utagerende atferd. Tre av informantene var utdannet allmennlærere, den ene av disse hadde påbegynt en master i spesialpedagogikk, og hadde fullført et år med spesialpedagogikk. Den siste informanten var utdannet førskolelærer, men hadde tatt videreutdanningen i pedagogisk arbeid på småskoletrinnet (PAPS). I tillegg hadde hun noe utdanning innenfor sosial pedagogikk.

I dette avsnittet vil informantenes erfaringer med utagerende elever beskrives. En informant sier at hun har spesielt en elev som hun forteller at strever kontinuerlig med utagerende atferd. Rundt denne eleven har hun iverksatt flere tiltak. Den neste informanten har to elever i sin klasse som hun mener har en utagerende atferd. Den ene av disse elevene har nå fått en diagnose, og denne eleven har fått en assistent som følger han igjennom dagen. En annen informant forteller at hun har hatt flere utagerende elever igjennom årene. Hun er opptatt av at hennes oppgave i forhold til disse elevene er hvordan hun kan tilpasse skolehverdagen best mulig for dem. På spørsmål om hvor mange i klassen hun har nå, sier hun at hun ikke har

noen hun vil definere som utagerende akkurat nå. Hun forteller at det kan være vanskelig å skille denne atferden fra normalatferd, og sier: *“Hvordan skiller man egentlig mellom vanlig atferd og uvanlig atferd ”*. Allikevel forteller hun at hun har flere elever som har en atferd som hun omtaler som krevende, og hun beskriver flere i klassen sin som kan kjennetegnes av en utagerende atferd. Underveis i intervjuet forteller hun om ulike elever hun har hatt erfaring med, både nå og tidligere. Den siste informanten fremhever spesielt en elev som hun omtaler som svært utagerende. Eleven har fått en assistent, og informanten forteller at eleven nå skal utredes. Underveis i intervjuet trekker hun inn flere elever fra nåværende eller tidligere klasser.

3.3.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide med spørsmål som jeg anså som sentrale for å få svar på problemstillingen (Vedlegg 1). Som nevnt tidligere ble det benyttet en semistrukturert intervjuguide hvor det på forhånd ble valgt ut temaer som skulle dekkes i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Hovedtemaene i intervjuguiden omhandlet utagerende atferd og sosial kompetanse. For å undersøke dette tok spørsmålene i intervjuguiden utgangspunkt i Gresham & Elliotts (1990, 2008) sosiale ferdighetsdimensjoner: Empati, selvhevdelse, selvkontroll, samarbeid, kommunikasjon, engasjement og ansvarlighet.

Utfordringen i forbindelse med intervjuguiden var å utforme spørsmål som ga informanten mulighet til å fortelle åpent rundt sine erfaringer og opplevelser, samtidig som jeg fikk svar på aspekter ved lærerens arbeid med sosial kompetanse. Ved å ta utgangspunkt i de ovennevnte ferdighetsdimensjonene følte jeg at jeg sikret at alle temaer ble besvart. Spørsmålene i intervjuguiden var kort formulerte, og fleksible med tanke på at oppfølgingsspørsmål ikke var ferdig utarbeidet på forhånd. Det ga rom for å følge informantens uttalelser underveis, noe jeg følte bidro til at informantene kunne fortelle nokså fritt og ufullende. Spørsmålene ble innledet med en kort definisjon av den enkelte ferdighetsdimensjonen. Dette ble gjort for å sikre at jeg og informanten hadde samme forståelse av begrepene som ble brukt. Jeg opplevde at intervjuguiden fungerte som et verktøy.

Ved utarbeidelse av intervjuguiden ble det brukt det Dalen (2011) kaller traktprinsippet. Dette innebærer at man går fra å stille mer generelle spørsmål til å gå mer i dybden på det temaet man undersøker. Dette gjøres for å få informanten til å føle seg trygg og avslappet, før man

går videre til de temaene som er mer sentrale i forhold til undersøkelsen (Dalen, 2011). Innledningsvis til intervjuet ble det derfor stilt en del generelle spørsmål som antagelig ville være lettere for informanten å svare på. De generelle spørsmålene handlet blant annet om arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn.

3.3.3 Prøveintervjuet

I forkant av intervjuene ble det foretatt et prøveintervju. Dette er viktig for at intervjueren skal bli kjent med intervjuguiden, men også for å gjøre seg erfaringer som intervjuer (Dalen, 2011). Under prøveintervjuet fikk jeg også muligheten til å teste det tekniske utstyret. Under intervjuet ble det benyttet to lydopptakere for å teste lyden og se hvem som fungerte best. Prøveintervjuet ble avsluttet ved at jeg stilte spørsmål til informanten om hvordan intervjusituasjonen opplevdes. Informanten ga dermed tilbakemeldinger på intervjuet og intervjuguiden. Jeg fikk positive tilbakemeldinger på intervjuet. Informanten trakk frem at hun synes det var fint med definisjoner foran spørsmålene. Informanten mente at det da ble lettere å forstå hva slags type informasjon jeg var ute etter. Selv merket jeg at jeg underveis ble ganske opptatt av om det tekniske utstyret fungerte som det skulle. Dette tok noe av mitt fokus. Det var imidlertid ikke noe informanten kommenterte etterpå. Kanskje dette var noe jeg følte mest på selv. Jeg opplevde at prøveintervjuet hjalp meg til å slappe mer av når jeg skulle gjennomføre de andre intervjuene. Jeg var da tryggere på både intervjuguiden og det tekniske utstyret.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass. Det var kun jeg og informanten som var tilstede under intervjuene, og de foregikk på et rom som i utgangspunktet var skjermet for forstyrrelser og støy. Dette var særlig viktig ettersom alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker/diktafon. Under intervjuene hendte det allikevel at vi ble avbrutt av andre som ønsket å bruke rommet. Jeg opplevde ikke at forstyrrelsene påvirket intervjuet eller informantene i særlig stor grad. De var flinke til å hente seg inn etter avbrytelser, og det virket som om dette var situasjoner de var godt vant til.

Jeg begynte intervjuet med kort å fortelle om meg, formålet med intervjuet, om hva jeg skulle bruke lydopptaket til og hvordan informasjonen ville bli behandlet videre. Før jeg satte i gang med intervjuet ble informanten spurt om tillatelse til at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker.

På forhånd hadde informantene fått tilsendt samtykkeerklæring med informasjon om undersøkelsens formål og hvordan informasjonen ville bli behandlet. Informantene ble i tillegg opplyst om at jeg hadde med en notatblokk i tilfelle det var ting jeg kom på underveis som jeg ønsker å stille spørsmål om. Umiddelbart etter intervjuene satte jeg meg ned for å skrive notater rundt mine egne refleksjoner fra intervjuet. Disse notatene kunne dreie seg om alt fra kroppsspråk, stemningen underveis og tanker som dukket opp rundt informantens uttalelser.

Jeg opplevde å få god kontakt med informantene. De opplevdes som åpne, engasjerte, vennlige, samarbeidsvillige, fokuserte og de hadde mye å fortelle. I intervjuet prøvde jeg å forholde meg rolig i pauser ved å gi informantene rom til å tenke. Underveis kom jeg med oppmuntrende ord og bekreftelser for å vise informanten at jeg lyttet og var interessert i det som ble fortalt. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at intervjueren ved å lytte oppmerksomt, være avslappet, vise respekt og interesse for det informanten sier kan bidra til å skape god kontakt mellom intervjuer og informant. Intervjuene varte fra 50-60 minutter. Avslutningsvis spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å legge til som de anså som viktig, og som jeg ikke hadde spurt om. Helt til slutt takket jeg informantene for deltakelsen, og forsøkte å være tydelig på at deres informasjon, hjelp og deltakelse var av avgjørende betydning for at undersøkelsen kunne gjennomføres.

3.4 Databehandling

Dette avsnittet vil beskrive hvordan dataene har blitt behandlet underveis. Videre vil det redegjøres for transkribering, databehandling, koding og analyse av datamaterialet.

3.4.1 Transkribering

Transkribering vil si at man transformerer noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet er det snakk om transkribering fra muntlig (lydopptak) til skriftlig form. Dette gjør at materialet blir bedre egnet for analyse og at det blir lettere å få oversikt over materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Lydopptaket fra intervjuene var av god kvalitet, noe som var viktig for å kunne gjengi informantenes uttalelser korrekt. Jeg har selv transkribert alle intervjuene. Dette er viktig for å bli kjent med eget datamateriale (Dalen, 2011; Malterud, 2011). I løpet av arbeidet ble transkripsjonene stadig sjekket opp mot lydopptaket. På denne

måten kan man kontrollere at man har gjengitt informantenes uttalelser og beskrivelser riktig (Dalen, 2011). Når dette er grundig utført vil det være naturlig at man fra nå av forholder seg til de skriftlige utskriftene som råmateriale (Dalen, 2011).

Forskeren må foreta en utvelgelse av hva som skal brukes fra det muntlige opptaket i den skriftlige transkripsjonen, samt hvor detaljert transkripsjonen skal være (Hammersley & Atkinson, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). Man må derfor ta utgangspunkt i hva transkripsjonen skal brukes til. Hensikten med min undersøkelse er å få kjennskap til informantenes tanker og historie. Det er derfor ikke lagt vekt på å få med alle pauser, uttrykk og gjentakelser av ord. Dette ville vært aktuelt om formålet for eksempel hadde vært en språklig analyse. Transkripsjon med småord som "Æh" og liknende førte noen ganger til at flyten i samtalen forsvant, og førte til et annet inntrykk av samtalen enn i muntlig form. Derfor ble en del av disse småordene utelukket fra transkripsjonen. Før de ble fjernet ble det sjekket opp mot lydopptaket, for å forsikre at viktige deler ikke ble slettet.

3.4.2 Dataanalyse og koding

Analyse er prosessen hvor man skaper orden i data og leter etter mønstre i datamaterialet. Det handler om å organisere dataenes innhold i mønstre, kategorier og beskrivende enheter (Befring, 2007; Patton, 2002). Transkripsjonene utgjorde mitt datamateriale som skulle fortolkes. Som vitenskapsteoretisk ramme har min oppgave et fenomenologisk perspektiv. Innenfor fenomenologien er det vanlig at analysen har fokus på mening, fordi man er opptatt av innholdet i hva informanten forteller. Forskeren leser og fortolker informantens utsagn og ønsker med dette å utvikle en dypere mening av informantens opplevelser og tanker (Johannessen et al, 2010). Analyseprosessen innenfor fenomenologien kan utføres på ulike måter. Blant annet kan en abduktiv tilnærming være relevant. Kjennetegn på abduksjon er at både teori og empiri danner grunnlag for forskningen (Thagaard, 2003).

Rent praktisk ble arbeidet delt i flere trinn, disse er inspirert av Nyborg (2013). Det første trinnet bestod av transkribering av lydopptaket. Trinn to innebar en nøye gjennomgang av transkripsjonene for å identifisere kategorier som var egnet for å belyse problemstillingen. Dette trinnet har likhetstrekk med den prosessen Johannesen et al (2010) beskriver som å finne meningsbærende elementer i datamaterialet. Her søker forskeren å identifisere tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene som ansees som interessante. Noen av temaene i intervjuguiden ble brukt som hovedkategorier.

Hovedkategoriene var følgende: Kjennetegn på utagerende atferd, empati & selvkontroll, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, kommunikasjon og ansvarlighet. Under hver kategori ble det funnet lærerytringer om hvordan lærerne arbeidet med de ulike ferdighetsdimensjonene. Ytringer som synes å ha samme innhold ble kodet med samme betegnelse. På denne måten ble det utviklet flere kategorier. Noen av disse kategoriene ble benyttet som delkategorier under hovedkategoriene. Til dette arbeidet ble software programmet Hyperresearch anvendt. I trinn tre ble kategoriene kvalitetssikret, for å finne ut om de valgte kategoriene var de som var best egnet for å belyse problemstillingen. Hver kategori ble grundig vurdert for å finne ut om betegnelsen var funksjonell. Alle lærerytringene ble så gjennomgått på nytt, for å finne ut om de passet under den kategorien de hadde blitt plassert innunder. I trinn fire ble det valgt ut kodede ytringer fra lærerne under hver kategori. De utvalgte lærerytringene blir benyttet i oppgavens resultatdel for å illustrere og utdype kategoriene. I resultatdelen ble funnene drøftet og sett i lys av oppgavens teoretiske referanseramme. Det blir også begrunnet nærmere hvorfor lærerytringene ble valgt ut for å belyse kategorien.

3.5 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Jeg vil her drøfte undersøkelsens validitet og reliabilitet. I enhver forskningsstudie er det viktig å diskutere sider ved reliabilitet og validitet. Dette er viktige begreper for undersøkelsens kvalitet. Johannessen et al (2010) hevder at det ved kvalitative studier må foretas en overveielse av hvordan undersøkelsens kvalitet skal vurderes. Noen forskere har ignorert eller avvist spørsmålet om reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning, mens andre forskere har funnet andre uttrykk for å vurdere undersøkelsens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Av og til kan derfor validitet og reliabilitet slik som begrepene er forstått og brukt i kvantitativ forskning være aktuelt, mens andre ganger kan det være aktuelt å bruke andre kriterier for å vurdere kvalitative studier (Johannessen et al, 2010).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om forskningens konsistens, troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre handler reliabilitet ofte om hvorvidt resultatet av intervjuundersøkelsen kan reproduseres av en annen forsker eller gjentas på andre tidspunkter (Dalen, 2011). Undersøkelsens reliabilitet er forsøkt ivaretatt ved å gi

inngående beskrivelser av undersøkelsens metodiske tilnærming, slik at leseren får muligheten til selv å vurdere undersøkelsens troverdighet. Johannessen et al (2010) hevder at det vil være vanskelig for en annen forsker å kopiere en annen forskers undersøkelser. Dette skyldes at det i et intervju er samtalen som styrer datainnsamlingen, og at den er kontekstavhengig. I tillegg bruker forskeren seg selv om forskningsinstrument og forskningen vil derfor være preget av forskerens erfaringsbakgrunn og forforståelse. Dette innebærer blant annet at ingen andre vil tolke datamaterialet på samme måte som meg. I tråd med dette vil intervjusituasjonen og intervjueren påvirke undersøkelsens reliabilitet og troverdighet i intervjustudier (Kvale & Brinkmann, 2009). Blant annet kan intervjuerens kroppsspråk fungere som positive og negative forsterkere på informantens svar, og dermed virke ledende (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette har jeg vært bevisst på underveis ved å forsøke å forholde meg nøytral, men samtidig oppmuntre og aktivt lytte til informantene. Allikevel kan dette ha vært en faktor som har påvirket informantenes svar.

Hvordan forskeren stiller spørsmålene vil også påvirke informantene. Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at selv små endringer i hvordan et spørsmål stilles kan påvirke svarene. Dette kan innebære at informanten ville svart annerledes hvis vedkommende hadde vært intervjuet av en annen person. Intervjuferdighetene til den som foretar intervjuet spiller dermed en sentral rolle. Siden ledende spørsmål kan påvirke informantenes svar er dette noe forskeren må være oppmerksom på (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å ta hensyn til hvordan spørsmålene kan påvirke utfallet av undersøkelsen gjennom hele prosessen, både i arbeidet med intervjuguiden og i selve intervjusituasjonen. For å forsøke å unngå ledende spørsmål har fokuset vært på å utforme åpne spørsmål som skulle gi informantene rom til å svare som de ønsket. I tråd med dette har det blitt benyttet en semistrukturert intervjuguide, som gir rom til å følge den enkelte informants tanker og variasjon. I tillegg forsøkte jeg underveis i intervjuet å stille åpne og utdypende spørsmål til informantenes uttalelser. At det har blitt gjennomført prøveintervju kan styrke undersøkelsens reliabilitet, fordi jeg her fikk muligheten til å teste og evaluere intervjuguiden. I følge Kvale & Brinkmann (2009) kan forskeren gi leseren muligheten til å vurdere hvilken effekt spørsmålene har hatt for resultatet ved å gjøre spørsmålene og intervjuguiden tydelig og tilgjengelige. Dette har jeg forsøkt å ivareta ved å gjøre intervjuguiden tilgjengelig (Vedlegg 1).

Transkriberingsprosessen og transkriberingens kvalitet vil også påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Påliteligheten til transkripsjonene har jeg forsøkt å ivareta ved at alle intervjuene har blitt tatt opp på båndopptaker, og transkribert raskt etter intervjuene. Dette gjorde at stemningen, kroppsspråk og tonefallet under intervjuet satt friskt i minne. For å kunne gjengi informantens uttalelser var det avgjørende at lydopptaket var av god kvalitet, slik at jeg kunne høre hva som ble sagt. Lydopptakene ga muligheten til å kunne gå tilbake og lytte til opptaket engang til, gjennom hele arbeidet, om jeg var usikker på hva som ble sagt. Dette er viktig for å kunne gjengi informantens uttalelser så nøyaktig som mulig, og vil bidra til å styrke oppgavens reliabilitet.

3.5.2 Validitet

I følge Kvale & Brinkmann (2009) handler validitet i kvalitativ forskning om forskningens gyldighet, riktighet, sannhet og styrke. Dette innebærer blant annet om metoden man bruker er egnet til å undersøke det som skal undersøkes. Denne undersøkelsens formål er å få kjennskap til hvordan lærere arbeider, deres erfaringer, tanker og opplevelser i forhold til oppgavens problemstilling. Intervju av lærere er derfor viktig i denne undersøkelsen for å få kunnskap om dette. For å drøfte validitet i kvalitative studier har Maxwell (1992, 2012) utformet følgende fem kategorier for å drøfte validitet i kvalitative studier. Disse er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet (Maxwell, 2012).

Deskriptiv validitet er primært for å sikre validitet. Det handler om hvordan datamaterialet samles inn og fremstilles, og det er sentralt at forskeren redegjør for hvordan dette blir gjort (Maxwell, 2012). Dette er forsøkt ivaretatt ved at datainnsamling, databehandling og analyse er beskrevet tidligere i kapittelet. Maxwell (2012) skriver at en av de vanligste bekymringene hos kvalitative forskere er om de faktisk gjengir eller fremstiller det informanten sa på en korrekt måte. Ved at intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert nøyaktig har jeg forsøkt å ivareta undersøkelsens deskriptive validitet på best mulig måte.

Den neste kategorien er *tolkningsvaliditet* som omhandler hvordan forskeren tolker datamaterialet, og om dette stemmer overens med det informanten faktisk mente (Maxwell, 2012). Det handler altså om hvorvidt forskeren klarer å forstå meningen i informantens uttalelser. Dalen (2011) skriver at intervjuene blir tolket av forskeren for å utvikle en dypere forståelse av fenomenet som skal undersøkes, og at utgangspunktet for tolkningen er

informantenes opplevelser og forståelse. For å sikre god fortolkningsvaliditet blir det dermed avgjørende at det foreligger valide, fyldige og rike beskrivelser fra informantene. Jeg har forsøkt å sikre dette ved å arbeide godt med intervjuguiden, og ved å utforme spørsmålene på en måte som gir informantene mulighet til å komme med fyldige beskrivelser. Jeg opplevde at lærerne som ble intervjuet hadde lett for å snakke, og at de kom med gode beskrivelser. Allikevel hendte det at noe var uklart eller at det var ting jeg lurte på underveis. Når slike situasjoner oppstod, forsøkte jeg å stille oppklarende og utdypende spørsmål, for bedre å forstå hva informanten mente. I avsnitt 3.4.2 blir det beskrevet hvordan datamaterialet har blitt analysert og tolket. Samtidig har jeg forsøkt å begrunne mine tolkninger underveis. Dette kan styrke oppgavens tolkningsvaliditet.

Teoretisk validitet handler om de teoriene og begrepene som benyttes er nyttige for å belyse og tolke de fenomenene som studien omfatter (Dalen, 2011; Maxwell, 1992, 2012). Dette handler om sammenhengen mellom teori og empiri, og om disse synes å utfylle hverandre (Maxwell, 1992, 2012). Jeg har forsøkt å ivareta det ved å benytte aktuell teori om sosial kompetanse og utagerende atferd. Dette ga sannsynligvis relevante kunnskaper om ulike sider ved fenomenet som skulle undersøkes.

Generaliseringsvaliditet i kvalitativ forskning dreier seg om hvorvidt man kan overføre funnene fra en bestemt undersøkelse til andre situasjoner, tider og mennesker enn akkurat de som er studert (Maxwell, 2012). Andesnæs (2000) har skrevet om generalisering i kvalitative studier, og hevder at kvalitativ forskning bør benytte et bredt sammensatt utvalg som omfatter individuelle variasjoner og mangfold som er relevante for fenomenet som undersøkes. Utvalget i denne undersøkelsen bestod av fire informanter. Dersom studiet hadde hatt et større omfang, med flere informanter kunne vi fått et større innblikk i hvordan lærere arbeider med å styrke sosial kompetanse. Informantene i denne undersøkelsen jobbet på skoler som var geografisk nærmere hverandre. Det kunne derfor vært spennende å intervjuere lærere i flere kommuner og ved skoler spredd fra hverandre. Dette kunne kanskje bidratt til større variasjon i datamaterialet. Samtidig er det viktig å være klar over at antall informanter og studiets omfang er gjennomførbart i forhold til et masterstudies omfang. I følge Andesnæs (2000) er det opp til leseren å vurdere om undersøkelsen er overbevisende, og anvendelig i andre situasjoner. For at leseren skal få muligheten til å gjøre det må forskeren være nøye med å skaffe relevant og tilstrekkelige informasjon. Det trengs tykke, rike og detaljerte beskrivelser. Forskeren kan bidra ved å tydeliggjøre hvilke verktøy man har brukt og hvordan man har

gjennomført analysen. Ved å redegjøre for dette åpner man for diskusjon om den metoden og fremgangsmåten en har benyttet. Det er dette som vil være avgjørende for om analysen er tillitvekkende og etterrettelig (Andesnæs, 2000). Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming, hvor målet er å få kunnskap om hvordan lærere arbeider med å styrke sosial kompetanse hos elever som strever med utagerende atferd. Spørsmålet blir derfor om denne undersøkelsen kan være interessant for andre, og om resultatene kan brukes av andre. Det vil være vanskelig å si noe om hvorvidt resultatet kan generaliseres, blant annet på grunn av et lite utvalg. Allikevel kan muligens resultat og funn være til inspirasjon for andre knyttet til hvordan man kan arbeide med sosial kompetanse og elever med en utagerende atferd, en slik forståelse kan være rimelig i lys av at resultatene representerer utøvende læreres praktiske virkelighet.

Evalueringsvaliditet handler om vurdering av informantenes uttalelser og det som kommer frem i intervjuet (Maxwell, 2012). Maxwell (2012) fremhever at slik evaluering ikke alltid er et mål ved et studie. Målet mitt var ikke å evaluere informantenes uttalelser og beskrivelser, men heller å beskrive hvordan lærere arbeider med sosial kompetanse og utagerende atferd. I følge Maxwell (2012) er ingen forskning helt immun mot spørsmålet om evalueringsvaliditet, og underveis kan det dukke opp ubevisste vurderinger i måten jeg presenterer, drøfter og beskriver materialet. Som redegjort for tidligere har forskeren alltid med seg en forforståelse (Dalen, 2011). Underveis har jeg forsøkt å gi leseren et innblikk i min forforståelse, da denne vil kunne farge eventuelle vurderinger. For å styrke evalueringsvaliditeten er det derfor viktig at leseren får tilstrekkelig med informasjon om hvordan datamaterialet er samlet inn, tolket og behandlet, slik at leseren selv kan vurdere undersøkelsen.

3.6 Ethiske hensyn

Ethiske hensyn er noe man må ta stilling til i all forskning, og gjennom hele undersøkelsen (Befring, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Befring (2007) er det å overholde forskningsetiske normer sentralt i forhold til om undersøkelsen kan sies å være vitenskapelig redelig. God forskningsskikk handler om å ivareta forskningskvalitet og samtidig bidra til å styrke respekten for de gruppene undersøkelsen skal tjene. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2009) som hevder at intervjuundersøkelser er moralske undersøkelser, og at det er knyttet moralske spørsmål til både selve intervjuundersøkelsen og undersøkelsens mål. Prosjektet ble i forkant meldt til norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Godkjennelsen ligger vedlagt (Vedlegg 4). Utvalget i denne undersøkelsen består kun av voksne mennesker. Det er heller ikke undersøkelsens hensikt å fremhente personopplysninger eller opplysninger om enkeltelever. NSD fikk tilsendt informasjonsskrivet som informanter fikk, samt intervjuguiden.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) presenterer ulike etiske hensyn som man må reflektere over. Disse har vært veiledende for arbeidet. Etiske retningslinjer som frivillig samtykke, konfidensialitet og anonymitet har vært sentrale. Samtykket skal være frivillig og fritt, og ifølge NESH (2006) handler dette om at samtykket om å delta skal være gitt uten press eller tvang. I tillegg skal de som samtykker være informert om hva de deltar i, hvilke metoder som skal benyttes og hvilke følger det kan ha å delta. Alle informantene fikk på forhånd en samtykkeerklæring, med nødvendig informasjon om studiet (Vedlegg 3). Informantene har også blitt forsikret om at intervjuet ikke skulle kunne påvirke forhold til arbeidsplass eller ansettelsesforhold. Informasjonen som har blitt gitt har jeg forsøkt å gjøre godt forståelig for informantene, og jeg opplevde denne som tilstrekkelig. Alle informantene har i tillegg fått min kontaktinformasjon om det skulle dukke opp ting de lurer på. At informantene får tilstrekkelig informasjon er også vesentlig med tanke på å etablere et tillitsforhold mellom forsker og informant (Postholm, 2010).

Et annet krav handler om konfidensialitet. Dette innebærer blant annet at ingen andre enn meg skal få/ha tilgang til mitt datamateriale, og den informasjonen informantene har gitt meg (NESH, 2006). Informantene ble i forkant forsikret om at opplysningene de gir meg vil bli behandlet konfidensielt. Dette handler blant annet om anonymisering av informantene, og at det jeg presenterer i min masteroppgave ikke skal kunne føres tilbake til den enkelte informanten. Det er viktig at informanten føler seg trygg på at den vil bli anonymisert (Dalen, 2011). Dette ble informantene forsikret om, både at opplysningene ville bli behandlet fortrolig, og at den ikke ville kunne spores tilbake til dem. All informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner er derfor anonymisert. Dette gjelder lærernes navn og arbeidssted.

Dalen (2011) mener det er viktig å reflektere over hvordan man presenterer sine funn, da dette kan få konsekvenser for gruppen man undersøker. I denne undersøkelsen kan det dreie seg om utagerende barn som gruppe, og som kanskje ofte blir omtalt negativt. Det kan også omhandle lærerne jeg intervjuer, og hvordan jeg fremstiller disse. I følge Kvale & Brinkmann (2009) kan dette for eksempel innebære og vurdere hvor kritisk man kan analysere og fremstille materialet. Bevissthet rundt formålet med undersøkelsen og hvilke negative ringvirkninger

den eventuelt kan få blir derfor viktig (Dalen, 2011). Hvilke konsekvenser undersøkelsen kan få for informanten må dermed også vurderes kontinuerlig. Noen kan oppleve intervjusituasjoner som stressende og belastende (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis har jeg forsøkt å være bevisst på dette ved å være oppmerksom på eventuelle tegn på ubehag hos informantene. Noen informanter ga uttrykk for at de håpet at de kunne svare godt på spørsmålene. I intervjuet var jeg derfor opptatt av og hele tiden forsøke å oppmuntre, og å forsikre dem om at de bidro med verdifull informasjon.

Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at forskeren som person og hans/hennes integritet er avgjørende for de etiske beslutningene som gjøres underveis. Corbin og Strauss (2008) påpeker at undersøkelsen vil bli farget av både informanten og intervjuerens meninger. Derfor blir det viktig for forskeren og forsøke å avgrense seg fra seg selv, og prøve å se på det informanten sier på en objektiv måte. Den tradisjonelle forståelsen av objektivitet i forskning er en myte i følge Corbin & Strauss (2008), fordi forskeren har med seg egne perspektiver, kunnskaper og bias som vil påvirke forskningen. Objektivitet i kvalitativ forskning handler om at forskeren er åpen og villig til å gi stemmen til sine informanter. Dette gjøres gjennom å være sensitiv til hva informantene ønsker og fortelle. En slik sensitivitet krever at forskeren er oppmerksom på relevante perspektiver, ulike innfallsvinkler, problemer og sentrale hendelser i datamaterialet.

4 Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet vil undersøkelsens resultater bli presentert i samsvar med trinnene for analyse som er beskrevet i avsnitt 3.4.2 dataanalyse og koding. Med bakgrunn i informantenes uttalelser vil jeg beskrive hvordan lærerne i utvalget jobber med å styrke sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd. Jeg har valgt å fremstille resultatene tematisk, med utgangspunkt i noen av Gresham & Elliotts (1990, 2008) sosiale ferdighetsdimensjoner. Det var også disse som utgjorde kategoriene i intervjuguiden. Ferdighetsdimensjonen engasjement er ikke med i presentasjonen av resultater. Bakgrunnen for dette er at ingen av informantene ga noe særlig svar på hvordan de jobbet med denne ferdigheten. De beskrev istedenfor tiltak som synes å handle mer om samarbeid. Hovedkategoriene som er benyttet er derfor kjennetegn på utagerende atferd, selvkontroll & empati, samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet og kommunikasjon. Hovedkategoriene er også delt inn i egne kategorier med utgangspunkt i funn fra datamaterialet. Under hver kategori trekkes informantenes ytringer frem, disse står skrevet i kursiv. Til sist følger drøftinger av funn fra datamaterialet.

4.1 Kjennetegn på utagerende atferd

På spørsmål om hva som kjennetegner utagerende atferd hos elevene forteller alle informanter at disse elevene strever med fysisk utagering og aggressive handlinger, og at de ofte kommer i konflikt. Når de beskriver hva som kjennetegner atferden beskriver samtlige handlinger som at de slåss, slår, sparker og spytter. Informantene sier at det ofte er impulsive handlinger og at det ikke alltid ligger en åpenbar forklaring til grunn, for elevens reaksjon. Videre beskriver de elevens reaksjon som lite hensiktsmessig. Flere av informantene er inne på at atferden kan være til fare for andre. Noen av informantene forteller også om verbal utagering. Dette varierer imidlertid noe. Samtlige informanter sier at elevene strever sosialt. De forteller at elevene ofte står utenfor det sosiale fellesskapet i klassen og på skolen. Her er et utsagn om dette som var ganske typisk for informantene: ”*Det var ingen som verken turte eller ville være venn med han*”. På tross av elevens utagerende atferd er flere av informantene opptatt av at disse elevene også har positive egenskaper, og kommer med utsagn om at de setter pris på og liker elevene.

4.1.1 Drøfting av kjennetegn på utagerende atferd

Måten informanten beskriver og forteller om den utagerende atferden til elevene de har erfaring med, er i tråd med hvordan utagerende atferd har blitt definert i teorikapittelet. Informantene beskriver elevenes utagerende atferd ganske likt. De forteller om elever som utagerer fysisk, strever sosialt og som gjerne opplever konfliktfylte møter med andre. De forteller også at den utagerende atferden ofte kommer til syne i situasjoner som barna opplever som vanskelige eller hvor de ikke får det som de vil, og at reaksjonene er unaturlig sterke (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Sørli, 2000; Aasen et al, 2002).

Flere av informantene påpeker at de utagerende elevene har flere positive sider. Jeg tolker dette som at informantene er opptatt av å fremheve og fokusere på elevenes positive egenskaper. Dette er i tråd med et mestringsperspektiv på utagerende atferd, som vektlegger at alle mennesker disponerer ressurser (Nordahl et al, 2005).

Som beskrevet i teorikapittelet kan det være vanskelig å skille mellom normal atferd og atferdsproblemer. Flere fagpersoner mener derfor at man må vurdere atferdens alvorlighetsgrad (Aasen et al, 2002; Befring & Duesund, 2012; Sørli, 2000). Dette innebærer blant annet å vurdere atferden opp mot normal og akseptert atferd i miljøet. Deretter må man anslå mengden av den negative atferden, hvor ofte den forekommer, atferdens alvorlighetsgrad, og om det er høy eller lav risiko for at atferden kan videreutvikles (Sørli, 2000). Slik jeg oppfatter informantenes skildringer og beskrivelser av elevenes utagerende atferd, mener jeg at atferden til de elevene lærerne snakker om skiller seg ut fra normal akseptert atferd. Dette blant annet fordi atferden bryter med omgivelsenes regler og forventninger. I tillegg forekommer den utagerende atferden ofte, og er alvorlig fordi den kan skade andre.

4.2 Selvkontroll og empati

I intervjuguiden er selvkontroll og empati definert som følgende. Selvkontroll innebærer å kunne kontrollere egne følelser og å styre når og hvordan følelsene skal komme til uttrykk (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2009). Empati innebærer å vise omtanke, medfølelse og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Ogden, 2011). Jeg har valgt å slå sammen selvkontroll og empati til en hovedkategori. Bakgrunnen for dette er at lærernes beskrivelser av hvordan de styrket

selvkontroll og empati hadde flere likhetstrekk. Blant annet var informantene i etterkant av konfliktsituasjoner opptatt av å bruke samtale med deres utagerende elever, for å prøve å få eleven til å ta perspektivet til det andre barnet han/hun hadde vært i konflikt med, og for å få eleven til å sette seg inn i hvordan det føles for de andre når han/hun utagerer.

4.2.1 Felles undervisning i klasse

Tre av informantene forteller at de ikke har særlig fokus på styrking av selvkontroll når de underviser hele klassen. En informant beskriver det slik: *”Jeg har ikke jobbet systematisk med det i klassen, fordi jeg heller har gått på de enkelte som trenger det. Vi har tatt det opp når det har vært problemer”*. Alle informantene forteller at selvkontroll og empati blir mest fokusert på når det har oppstått hendelser, og ofte da i konfliktsituasjoner. Samtlige informanter beskriver at de da jobber med empati og selvkontroll gjennom samtaler og refleksjon med elevene. Spesielt etter friminutt brukte de mye tid på å ordne opp i konflikter som hadde oppstått ute. Informantene forteller at de da ofte bruker tid på å prøve å få eleven til å sette seg inn i andres perspektiv. En informant sier det slik: *”Vi har jobbet mye med å reflektere over følelser i etterkant av handlinger og å se på det litt i fugleperspektiv”*. Denne informantens utsagn illustrerer godt mønsteret knyttet til hvordan det jobbes med at elevene skal sette seg inn i, og reflektere over andres følelser: *”Hvordan tror du de tenkte da? Var det noen som ble lei seg? Men kanskje mest på tomannshånd, fordi det kan bli litt privat å sitte i full klasse og snakke om noe som har skjedd med tre eller fire”*. RLE faget trekkes frem av noen informanter som et egnet fag for å snakke om både empati og selvkontroll i forbindelse med undervisning: *”I RLE så har vi etikk, og det er jo egentlig et fint fag å prate om sånne ting i. Vi har sittet i ring og da har jeg lagt opp undervisningen etter de utagerende elevene”*. I disse timene har de hatt ulike temaer. Her er et sitat som gir eksempler på slike temaer: *”Hva har du egentlig samvittighet til å gjøre i forhold til medelevene dine og også andre voksne på skolen. Vi snakker om løgn, mobbing, plaging, erting, og hva det er for noe”*. Informanten uttaler at dette er en type undervisning som elever med utagerende atferd kan ha stort utbytte av, men at det kan være vanskelig å avgjøre hvor mye tid man skal sette av til en slik type undervisning. Her er to sitater om dette: *”Det er noe med tida, og noe med fellesskapet kontra enkelteleven også. Hvor mye tid skal jeg bruke på å snakke om dette når jeg egentlig har en klasse som fungerer ganske godt sosialt ellers”*. En annen sier: *”Selvkontroll er ikke et så stort problem for de aller fleste her”*.

Informantene sier at det er mye fokus på regler for hvordan elevene skal være mot hverandre. En av informantene beskriver det slik: *”Vi skal være snille mot hverandre. Vi har fokus på at vi ikke skal si stygge ting til hverandre, men at vi skal si snille ting til hverandre, og hvis vi gjør noe som ikke er greit så skal vi si unnskyld”*. Alle informantene arbeider med regler som særlig går på hvordan elevene skal være mot hverandre og hvilket miljø de ønsker i klassen. En informant gjennomfører av og til klassemøter hvor de snakker om reglene for hvordan de er mot hverandre. Her er en av informantenes utsagn om det: *”Vi har laget en regle som går sånn, føttene er snille, hendene er snille og hjertet er varmt. Vi har sittet i ring og snakket om hva dette innebærer, hvor jeg har snakket med de om hva det betyr at hjertet er varmt, og at hendene er snille. Deretter har vi listet opp en del punkter som henger i klasserommet”*.

Informantene har ulike regler som henger på veggene i klasserommet. En informant forteller at de hver uke har et sosialt mål på ukeplanen, som det fokuseres ekstra på. Målene kan omhandle alt fra å vente på tur til det å være en god venn. Informanten forteller at det er svært utfordrende for eleven med utagerende atferd å forholde seg til regler spesielt i lek. Her er et utsagn om dette: *”Ballspill var stort sett greit. Vi har måttet jobbe en del med regler, fordi han ikke godtok alt. Hvis han for eksempel ble skutt på først i kanonball, så var det kjempe urettferdig og da kunne han eksplodere”*. Denne informanten har derfor vektlagt å snakke med, og forklare reglene for eleven. Samtidig har det vært viktig at det er en voksen til stede, som kan hjelpe og støtte eleven i vanskelige situasjoner.

Flere av informantene har hatt fokus på rollespill, fortellinger og brukt plakater/ bilder av ulike situasjoner som metoder for å få elevene til å reflektere. En informant har latt seg inspirere av plakaten som brukes i programmet steg for steg, og har derfor benyttet disse. Steg for steg er et program for å styrke sosial kompetanse. Felles for informantene er at alle har brukt plakaten til samtale og refleksjon i klassen, hvor de har øvd på å lese situasjoner og tolke ansiktsuttrykket til de på bildet. En informant har hatt rollespill hvor elevene har mimet ulike følelser, og deretter har elevene øvd på å tolke ansiktsuttrykk og følelsene. I tillegg har de hatt rollespill, hvor elevene har spilt diverse situasjoner. Etterpå har de pratet om hva som skjedde og hva som kunne vært gjort annerledes. De har også arbeidet med å vise og sette ord på egne følelser. Her er en informants uttalelse om dette: *”Alle fikk tildelt et bilde av et menneske også skulle man fargelegge ut ifra ulike spørsmål. Hvis du er lei deg hvor i kroppen sitter det hen da? Noen farget i brystet andre i magen og noen oppe på hodet. Alt ettersom hvor de hadde vondt”*. En annen informant har brukt en bok med fortellinger som de leser.

Etter at de har lest snakker de om hvilke egenskaper som kom frem hos personene i boken, og barnas tanker og følelser omkring det. Elevene skal her forsøke å sette seg inn i andres følelser og perspektiv. Informantene forteller at hun spør elevene om hva de føler når de ulike egenskapene blir vist.

4.2.2 Individuelle tiltak ovenfor eleven

Flere av informantene snakker om det å bruke andre sosialt kompetente barn som forbilder i ulike sammenhenger. Informantene sier at de gjerne kan løfte disse barna frem som forbilder i situasjoner hvor det er behov for megling og konfliktløsning. En informant sier det slik: *“For eksempel hvordan er han? Hvorfor er det så mange som vil være sammen med han? Jo, fordi han inkluderer andre, spør andre, han blir ikke så lett sur. Jeg tror det er noen som har mye å bidra med på den måten”*. På denne måten fokuserer informantene på å gi oppmerksomhet til elevers positive egenskaper.

En informant forteller at de har hatt ART grupper på skolen som elever med utagerende atferd har deltatt i. Dette har vært kurs som har gått over noen uker. Gruppene ledes av en lærer som har fått ansvar for kurset, og det jobbes blant annet med selvkontroll. Informanten forteller at dette er et kurs i en viss periode og at kontaktlærerne skal følge opp og repetere det ukentlig. Dette har informanten gjort ved at det snakkes om hva som har vært fokuset i gruppen denne uken. Informanten forteller at ART gir eksempler på noen sosiale ferdigheter, og at de har øvd på noen av disse. De har hatt de hengende oppe i klasserommet, også har de snakket om dem.

En informant har hatt en helt egen strategi for å arbeide med selvkontroll for en elev med utagerende atferd. Hun beskriver at de daglig, på slutten av hver dag, har satt seg ned for å snakke om hvordan dagen har vært, time for time. De snakker om hva som har vært bra i løpet av dagen og hva som ikke har vært så bra. Med dette som utgangspunkt utformer de mål: *“Også har vi satt oss et mål for dagen etter, basert på det som har skjedd. Det kan for eksempel være at han trenger å øve på at han ikke skal reise seg opp å si stygge ting, eller at han ikke skal knuse andres ting”*. Målene har vært både kortsiktige og langsiktige, og de evaluerer alle målene sammen. Læreren sier hun følger opp disse samtalene gjennom dagen ved å kontinuerlig minne eleven om hva de har snakket om, og hvilke mål de har satt seg. I tillegg har hun innført et belønningssystem. Eleven har fått en egen bok som han får klistremerker i som belønning. I tillegg til dette er det et stort fokus på å lære eleven alternative strategier, for å mestre vanskelige og konfliktfylte situasjoner: *“Han har ikke helt*

visst hva han skal gjøre i stedet for, tror jeg. Han har ikke hatt noen alternative strategier. Også har han ikke klart å si nei inne i seg, men det er noe vi har jobbet med, bare vi to. Han vet egentlig at det er galt. Han har såpass sosial kompetanse at han forstår at handlingene han gjør ikke er riktige. Det er bare det at han ikke klarer å kontrollere seg i øyeblikket. Han må trekke seg tilbake, og si nei, dette kan du ikke gjøre. Nå må du finne på noe annet å gjøre. Han burde heller gå til meg og snakke med meg, fremfor å slå da". Informanten forteller at denne strategien har vært svært tidkrevende og krevd mye oppfølging. Hun har i flere måneder hatt oppsummeringer av dagen sammen med eleven. I tillegg har det vært et tett foreldresamarbeid, hvor foreldrene har fått mail hver dag med tilbakemeldinger om hvordan dagen har vært. Informanten sier at dette har vært viktig for at foreldrene skal kunne følge opp hjemme.

Det å lære eleven alternative strategier hvis han blir sint, er også noe resten av informantene vektlegger. Dette er strategier de ønsker at elevene skal ta i bruk når de kjenner at de blir sinte, eller får lyst til å utagere fysisk. Flere forteller at det kan være vanskelig både for eleven selv og dem å vite hva som utløser den utagerende atferden. Hvilke strategier de vil at eleven skal lære varierer. En informant beskriver det slik: *"Vi snakker om at han bør gå bort, og si ifra til en voksen. Jeg har sagt til han, knyt hendene dine sammen og hold de rett ned. Jeg skjønner at du er sint. Men prøv å lukk hendene dine og hold de tilbake, putt hendene i lomma. Gjør ett eller annet som gjør at du ikke slår".* En informant forteller at hun oppfordrer eleven til å ta kontakt med henne i etterkant av episoder som er vanskelige, slik at hun kan hjelpe eleven å ordne opp. Andre sier at de har snakket en del om impulskontroll og sinnemestring. En informant er opptatt av å hjelpe eleven med å mestre sin utagerende atferd ved å gi eleven rom til å gjøre andre ting. Hun sier også at organiseringen i skolen ikke alltid passer alle elever: *"Det er mange som synes det er vanskelig å forholde seg til klassesituasjonen"* sier hun. Hun forteller at hun forsøker å gi eleven mulighet til å gjøre andre ting, og ha romslighet i forhold til det. Når ting blir vanskelig, har hun snakket med eleven om at han kan gjøre noe annet. For å hjelpe eleven med å finne roen kan eleven for eksempel gå diskret ut, eller lese i en bok. Hun forteller også at hun prøver å tilrettelegge slik at eleven noen ganger får andre oppgaver. Det kan dreie seg om at hun finner noe eleven kan hjelpe til med, slik at han på den måten får seg et pusterom: *"Vi har det sånn at vi må kaste melkekartonger ute. Så kanskje noen må hjelpe meg med å kaste melka, eller få en annen slags oppgave. Kanskje de må sjekke et eller annet for meg. Få en liten hjelperrolle. De vokser også veldig på det å få lov til å få være til litt ekstra hjelp. Jeg har en som har vært*

høyt og lavt, og da har vi prøvd å være flinke med dette. På biblioteket hjelper han meg med å scanne bøker, og da er han ekstra bibliotekar. Det er jobben hans". Denne læreren er også opptatt av å tilpasse undervisningen ut i fra de utagerende elevenes behov. Hun forteller at mange ofte har vanskeligheter med å sitte stille og forholde seg til en vanlig klasseromssituasjon. Derfor forsøker hun å organisere undervisningen slik at de av og til er litt ute. Informantene forteller at de gjennom dagen prøver å minne deres utagerende elever på de alternative strategiene de har snakket om, for at de ikke skal glemme det. Spesielt i konfliktsituasjoner forsøker lærerne å minne elevene på hva de har snakket om, og hvordan de kan forsøke å løse disse situasjonene.

Når det gjaldt empati var det interessant at informantene hadde noe motsigende uttalelser. Informantene fortalte at elevene ofte hadde noen utfordringer i forhold til empati i konfliktsituasjoner, fordi eleven ikke klarte å ta andres perspektiver. Samtidig fortalte de at noen elever i etterkant kunne være nokså reflektert angående barna det hadde vært i konflikt med, og deres behov. Eksempler på dette er to av informantenes beskrivelser: *"Han hører etter og viser omtanke og respekt", "Er omsorgsfull og reflektert", "han har god refleksjon og klarer å forklare både egne og andres følelser"*.

4.2.3 Drøfting av selvkontroll og empati

Det generelle inntrykket informantene gir er at de arbeider mye med selvkontroll og empati. De beskrivelsene informantene gir av hvordan de arbeider med å styrke selvkontroll og empati er sammenfallende. Alle informantene er opptatte av å styrke elevenes evne til refleksjon, hjelpe dem med å sette seg inn i andres perspektiver og å reflektere over hvordan deres atferd påvirker de andre elevene. Dette kan bidra til å styrke elevenes evne til empati, medfølelse og å ta andres perspektiver. Empati handler blant annet om evnen til å vise medfølelse med noen som har det vondt (Gresham & Elliott, 1990; Moen, 2012; Ogden, 2011). Pape (2001) hevder at det å styrke selvkontroll henger nært sammen med å styrke empati, fordi det er sentralt å hjelpe barnet til å sette seg inn i hvordan andre opplever den utagerende atferden. Jeg velger å tolke informantenes sammenfallende beskrivelser av disse ferdighetsdimensjonene som et uttrykk for at informantene mener at utvikling av empati er et viktig ledd for å styrke selvkontroll.

Flere av informantene forteller at de opplever at de utagerende elevene har god empati, og at de kan være flinke til å reflektere og å sette seg inn i andres følelser. Dette stemmer overens

med Nordahl et al (2005) som mener at elever med utagerende atferd ikke trenger å ha dårlig sosial kompetanse på alle områder. Informantene forteller at elevenes empatiske evner ofte kommer frem i samtaler og refleksjoner. På den andre siden beskriver informantene i andre sammenhenger i intervjuet at elevene kan virke selvsentrerte. Dette tror de skyldes at utagerende elever har så mye som foregår inne i seg, og at de dermed har mer enn nok med seg selv. Jeg tolker dette som at elevene kan ha gode empatiske ferdigheter, men at de har vanskeligheter med å nytte seg av disse i vanskelige situasjoner. Dette synes å stemme overens med hva som kommer frem i faglitteraturen, hvor flere mener at utagerende atferd oftest kommer til syne i konfliktsituasjoner (Aasen et al, 2002; Befring & Duesund, 2012; Drugli, 2013; Lund, 2012).

Slik jeg oppfatter informantene har elevene ofte vanskeligheter med å lese situasjoner, og ender dermed ofte opp med å tolke andre feil. Som beskrevet i teorikapittelet er evnen til sosial desentralisering og det å kunne rette oppmerksomheten mot andre, sentralt for å kunne vise empati (Ogden, 2009, 2001). Dette er noe samtlige informanter synes å fokusere på. Samtaler med elevene er noe av det som blir mest brukt, spesielt i etterkant av episoder som har oppstått. Her snakkes det om problemløsningsferdigheter, og det å forsøke å få barnet til å kunne sette seg inn i andres følelser og reaksjoner på deres atferd. Trening i å snakke om følelser og styrking av elevens problemløsningsferdigheter kan hjelpe barnet til å reagere på en mer hensiktsmessig måte. Kanskje kan trening i å snakke om følelser bidra til at barnet velger å gi uttrykk for sitt sinne og frustrasjon ved hjelp av ord i stedet for handling. At de voksne bruker tid på å lytte til elevene og tar de på alvor kan bidra til at det blir lettere for elevene å ta kontakt med voksne når de har det vanskelig. Ved å snakke med alle partene for eksempel i en konfliktsituasjon viser lærerne også at de tar elevene på alvor og at de kan se en sak fra flere sider. Samtidig fremstår lærerne som gode forbilder ved å vise at de bryr seg. Elever med utagerende atferd er som nevnt svært avhengige av sin lærers støtte, og en støttende og varm voksenrelasjon kan bidra til å utvikle barnets evne til å bruke effektive ferdigheter for å forhandle og takle utfordringer (Drugli, 2013).

Diskusjon av hypotetiske situasjoner er en annen strategi som benyttes for å få elevene til å reflektere over andres situasjon, og hvordan han/hun kunne handlet annerledes. Som hypotetiske situasjoner kunne informantene bruke situasjoner fra bilder, filmer og rollespill. Jeg får inntrykk av at slike strukturerte seanser i undervisning er mye brukt, men at samtlige informanter samtidig fokuserer på å snakke om hendelser eleven selv har vært oppe i så fort

som mulig etter at disse har oppstått. Som nevnt i teorikapitlet er et av målene med sosial ferdighetstrening at eleven skal ta i bruk ferdighetene i naturlige situasjoner. Det er derfor viktig med en kombinasjon av hypotetiske og virkelige situasjoner når man skal øve på sosiale ferdigheter (Ertesvåg, 2003; Bloomqvist & Schnell, 2002; Nordahl, 2010). Basert på informantenes uttalelser virker det som om de forsøker å gjøre begge deler. Slike diskusjoner utfordrer elevene til å finne løsninger og å tenke selv, og kan hjelpe dem til å takle egne problemer. Samtidig får de innblikk i hvordan de andre elevene tenker og føler. Noe som kan bidra til å styrke elevens empatiske evner.

Alle informantene er opptatt av regler for hvordan miljøet i klassen skal være. Hvordan dette gjøres synes å variere. Tydelige regler og klare forventninger til atferd kan bidra til en felles forståelse av hva som er akseptabelt både blant elever og lærere (Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Utdanningsforbundet, 2003; Visser, 2000). Flere er opptatt av å drøfte sammen med eleven hva reglene betyr og innebærer. Det kan bidra til at elevene føler seg mer forpliktet til å holde reglene.

Siden elevene har store vanskeligheter med impulskontroll, forteller informantene at det brukes mye tid på konflikthåndtering. I følge Nordahl et al (2005, s.88) er selvkontroll en av de ferdighetsdimensjonene barn med en utagerende atferd har størst vanskeligheter med. Informantene synes å bekrefte dette. De forteller at de utagerende barna har store problemer med å kontrollere egne følelser, noe som er i samsvar med hvordan utagerende atferd er beskrevet i teorikapitlet. I samsvar med dette er alle informantene opptatt av å lære elevene andre strategier å reagere på enn ved ukontrollerte utblåsninger, noe Pape (2001) og Webster-Stratton (2005) også fremhever som en viktig strategi for å styrke selvkontroll. Informantene fremhever i denne forbindelsen strategier for sinnemestring og det å gi eleven flere handlingsmuligheter som viktig. Informantene sier de er opptatt av å veilede og oppmuntre eleven til å ta i bruk alternative strategier, og å minne dem på disse mulighetene i konfliktsituasjoner. Dette kan hjelpe eleven til å handle annerledes. Jeg tolker informantene slik at de ønsker at eleven skal bli oppmerksom på disse mulighetene når de kjenner at de blir sinte. Dette kan hjelpe barnet å ta i bruk handlingsalternativene de har øvd på (Ogden, 2009). Bloomqvist & Schnell (2002) mener at det å trene på mer alternativ atferd kan være virkningsfullt, men at elevene må øve på hvordan de kan velge disse handlingsalternativene også i vanskelige situasjoner. Noen informanter uttaler at det er vanskelig å vite eller se signaler på at eleven blir sint, men de gir ingen beskrivelser av hvordan de eventuelt jobber

med dette. Å hjelpe eleven til å kunne identifisere hva som gjør han/hun sint, og hvordan det kjennes i kroppen kunne derfor være aktuelt for å hjelpe eleven med å utvikle selvkontroll.

Flere informanter er opptatt av at skolens organisering ikke passer alle elever, og prøver derfor å tilpasse undervisningen. Et slikt syn på utagerende atferd er i tråd med en systemforståelse på utagerende atferd. Hvor man mener at årsaken til utagerende atferd ikke kan løsrives fra den sammenhengen den oppstår i, og at atferden kan skyldes de sosiale systemene eleven deltar i. Løsningen for å endre atferd kan derfor muligens være å forandre barnets samspill med omgivelsene (Ertesvåg, 2003; Damsgaard, 2003; Klefbeck & Ogden, 2003; Nordahl et al, 2005).

I felles aktiviteter i klassen hvor det jobbes med empati og selvkontroll, er flere av informantene opptatt av å trekke frem sosialt kompetente elever som positive forbilder. Informantene sier de kan snakke om hvorfor det er så mange elever som vil leke med nettopp denne eleven. På denne måten trekkes deres positive egenskaper frem, og dette tolker jeg som at det skal inspirere de elevene som strever. Sosial kognitiv læringsteori tar utgangspunkt i at mennesker selv kan styre sin atferd, og at selv om barnet lærer seg sosiale ferdigheter så er det først når de betrakter atferden som funksjonell eller at den bekreftes av andre, at den brukes. For å forandre atferd kan man dermed bruke ytre påvirkning (Aasen et al, 2002; Bandura, 1997). Rollemodeller som har en atferd som barnet ønsker seg kan være en slik form for ytre påvirkning (Bandura, 1997). Som nevnt i teoridelen har elever med en utagerende atferd et like stort behov for venner og det å delta i fellesskapet som andre elever (Drugli, 2013; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). Ved å trekke frem andre som er sosialt attraktive, og som dermed kanskje har de ferdighetene eleven med en utagerende atferd selv ønsker å inneha, tror jeg at informantene håper at disse elevene kan fungere som rollemodeller for prososial atferd.

Informantene er opptatte av å trekke frem sosialt kompetente elever som forbilder, men de sier derimot ikke noe om sin egen rolle som forbilder. At lærere er bevisst egen påvirkningskraft, og fremstår som gode rollemodeller er sentralt når man skal styrke sosial kompetanse hos barn (Drugli, 2013; Nordahl et al, 2005; Pape, 2001; Visser, 2000). Lærerne kan være et forbilde for positiv atferd, ved å vise at de bryr seg om andre. Dette kan de gjøre ved å vise interessert for elevene, lytte og snakke med dem om deres og andres følelser. Lærerne i undersøkelsen forteller også at de bruker mye tid på samtaler med elevene og

snakker med dem om deres og andres følelser og tanker. Slik sett fungerer disse lærerne som gode rollemodeller for empati/ atferd.

Informantene forteller at utagerende elever trenger en voksen som kan være med dem stort sett hele tiden om det skulle oppstå vanskelige situasjoner. Dette ser ut til å samsvare med studien til Drugli, Clifford og Larsson (2008). Lærerne i denne undersøkelsen fortalte at de hele tiden måtte være i nærheten av eleven for å kunne støtte i vanskelige situasjoner. Av og til kombinerte lærerne dette med ros og belønning. Samtlige informanter i denne undersøkelsen snakker også om ros og belønning flere ganger under intervjuene. Med dette forsøkte informantene å forsterke elevenes positive atferd. Dette er i samsvar med behavioristisk teori, hvor man mener at hvis man klarer å finne positive tilbakemeldinger på ønsket atferd kan man forsterke denne (Befring, 2012; Damsgaard, 2003). Informantene er opptatt av å løfte frem og fokusere på elevenes positive sider, og mener det kan bli mye negativt fokus om de hele tiden skal irttesette det som er negativt. Hos skoler som lykkes med å endre atferd hos elever med en utagerende atferd har det å ha et positivt fokus på prososial atferd vært essensielt (Ertesvåg, 2003).

4.3 Samarbeid

I intervjuguiden er samarbeid definert som evnen til å kunne samarbeide med andre. Det kan dreie seg om å følge regler, hjelpe og dele med andre (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009; Overland, 2009).

4.3.1 Gruppearbeid for å fremme samarbeid

Alle informantene sier de har fokus på å tilrettelegge for samarbeid. Tre av informantene er opptatt av gruppesamarbeid, og jobber systematisk med hvordan elevene kan få til et godt samarbeid i grupper. Den siste informanten sier de ikke har så mye gruppearbeid, men at de jobber mye med samarbeid allikevel fordi elevene sitter sammen i grupper. To av informantene har et opplegg i klassen som kalles læringspartner. Læringspartner innebærer at elevene plasseres i grupper i klasserommet, og at de skal samarbeide med dem de sitter sammen med. Informantene forteller at på denne måten må elevene samarbeide hele tiden. Etter en viss tid byttes læringspartnere, slik at de må øve på å samarbeide med forskjellige elever. Her er et utsagn fra en informant som sier mye om hvordan informantene jobbet med

læringspartner: *“De sitter sammen i grupper og de sitter ved samme bord, slik at det å dele på blyanter og viskelær vil være helt naturlig. De jobber i læringspar. To og to som skal trene på å jobbe sammen”*. En annen informant gir eksempler på hvordan elevene skal jobbe sammen når de er plassert i læringspar: *“De skal finne løsninger sammen, gjøre oppgaver sammen, spørre hverandre om hjelp”*. Informantene forteller at det å ha læringspartner har vært utfordrende for alle elevene, men spesielt for deres elever med utagerende atferd. Disse elevene har hatt vanskeligheter med å forholde seg til gruppene sine, og har derfor hatt behov for mye voksenstøtte. For å få elevene med utagerende atferd til å fungere i dette opplegget forteller en informant at elevene ofte har blitt plassert i en gruppe med noen de kjenner, og er trygge på. En annen informant forteller at det har vært viktig å snakke om og forberede hennes utagerende elev på hvordan han skal forholde seg til gruppen. En informant oppgir at hun bevisst velger hvem elevene skal sitte på gruppe med. Elever med utagerende atferd plasserer hun ofte på grupper sammen med elever som ansees som sosialt kompetente. Her er en uttalelse om dette: *“Jeg tenker på dette med sosialt sterke og sosialt svake elever. Hvis det sitter en veldig sterk og en svak elev ved siden av hverandre, så kan den svake få litt hjelp, om jeg tar øya vekk. Jeg klarer ikke å hjelpe alle, og man setter ikke de som har problemer på samme gruppe. I hverdagen er det klart at man kan ty litt til de som er sosialt kompetente, slik at de svake kan lære av dem”*.

4.3.2 Bruk av lek for å fremme samarbeid

På spørsmålene om samarbeid oppgir samtlige informanter at de tilrettelegger for utvikling av samarbeidsferdigheter gjennom lek. Alle informantene forteller at elevene med utagerende atferd strever mye med det sosiale og spesielt jevnalderrelasjoner. Alle har derfor iverksatt ulike tiltak med tanke på lek og samhandling. En informant forteller at de har noe som heter trivselsledere i friminuttene. Trivselslederne har ansvar for å sette i gang en lek og sørge for at de har utstyret til leken. Hensikten med dette er at alle skal få et tilbud om lek: *“Hensikten med trivselsledere er at alle skal ha et tilbud. En av lærerne har hovedansvaret for dette. Trivselslederne er på kurs i forkant. Der blir de lært opp i ulike leker, og så får de vester på seg og går rundt i friminuttet. De er vakter på en måte. De henter det lekeutstyret som de har ansvar for den uken, og setter leken i gang. Så det vil si at målet er jo at i stedet for at man skal begynne med mobbing og lignende, så skal de ha ting og drive med sånn at det ikke blir aktuelt å bry seg om andre elever negativt”*. En annen informant sier at klassen har øvd seg på å leke sammen, og at de har lekt felles leker ute.

Flere av informantene forteller at de har arbeidet med å lage regler sammen med elevene for hvordan de skal samarbeide i lek. Lærerne bruker samtaler og refleksjon i plenum i klassen for å snakke om hva reglene betyr og krever av dem. I tillegg bruker de å snakke om hva reglene innebærer på tomannshånd sammen med deres elever med utagerende atferd. En informant sier dette om regler for samarbeid i lek: *”Vi har hatt lekeregler, hvor vi har snakket om hvordan de skal forholde seg til hverandre hvis tre stykker har lyst til å leke en ting, og den fjerde ikke vil. Hva gjør man da? Hvordan kan man bli enige? Vi snakker masse om det”*.

Tre av informantene har hatt noe de kaller for lekegrupper. En informant forklarer hensikten med disse gruppene slik: *“Det er for at vi skal få de til å samhandle bedre, men også for å få integrert de som er litt utenfor sosialt sett. Da må de andre i klassen leke med disse. Samtidig blir det ikke tydelig at det er de personene som må lekes med, for det gjelder alle”*.

Organiseringen av lekegruppen varierer. Hos en av informantene har elevene som har vært på lekegrupper, vært med hverandre hjem fra skolen. Hensikten har vært at de skal bli mer kjent med hverandre, og å legge til rette for vennskap og samhandling. De to andre informantene har organisert lekegruppene relativt likt. Denne informantens utsagn dekker hovedtendensen i hvordan lekegruppene organiseres: *“Vi har lekegrupper tre ganger i uken, hvor jeg trekker hvem de skal leke sammen med. Da lager jeg grupper på fire. Da har vi satt bestemte regler for hvordan de skal samhandle, hvordan de skal oppføre seg, hvordan de skal snakke sammen og hvordan de kan bli enige hvis de er uenige”*. Lekegruppene skal så leke med hverandre i friminuttet. Hvordan det har gått evaluerer de når de kommer inn igjen. Dette sitatet oppsummerer hvordan de evaluerer i etterkant: *“I ettertid når de kommer inn spør jeg: Hvordan har det gått? Hvilke grupper fikk det til? Hva kunne vært gjort annerledes”*. Resten av klassen er også aktive her og er med på å gi forslag til hva man kan gjøre annerledes neste gang. To informanter forteller at det har vært vanskelig å inkludere elevene med utagerende atferd i disse lekegruppene.

De informantene som ikke har hatt lekegrupper forteller også at deres utagerende elever ofte står utenfor det sosiale fellesskapet i klassen. Dette skyldes blant annet at de andre elevene ikke har hatt lyst til å leke med disse elevene. Flere av lærerne har i den forbindelsen jobbet mye med å få de andre elevene til å inkludere disse elevene. Den ene informanten har i den forbindelsen fokusert på å løfte frem elevens positive sider: *“Det tok veldig lang tid å få de andre i klassen til å godta at han var alright. Jeg prøvde å fremme hans positive sider og hele tiden skryte høyt av ham i klasserommet, og dessuten gi ham mye positiv ros”*. Flere av

informantene beskriver at de også bruker bilder og historier som metoder for å få elevene i klassen til å reflektere over situasjoner som krever samarbeid. Samarbeid i lek kan være tema for en slik situasjon. For eksempel så kan et bilde illustrere en situasjon av et barn som er utenfor leken. Den ene informant gir et eksempel: *”Det kan være et bilde av et barn som er utenfor leken, også snakker vi om hvordan vi kunne ha hjulpet eleven. Hva kan dere gjøre hvis dere ser noen gå alene?”*. Dette gjøres for at alle elevene skal bli bevisste på hva de bør gjøre om de ser noen som ikke har noen å leke med.

Alle informantene sier at elevene som strever med en utagerende atferd trenger mye voksenstøtte i leken. Flere av informantene forteller at elevene ofte tar lite initiativ til lek og samhandling med andre, både i forhold til organiserte og uorganiserte leker. Slik beskriver en informant det: *”Jeg må være veldig på i friminuttet, fordi han ikke selv klarer å finne gruppen sin og ta initiativ til å bli med. Han har også brent ganske mange broer her”*.

Flere av informantene sier de ofte snakker med elevene for å forberede og veilede elevene på situasjoner som krever samarbeid. Her er en av informantenes utsagn om hvordan hun jobber med dette: *”Med dette jobber jeg mest ute, også mye i forkant og i etterkant av friminuttene. Jeg snakker med ham og forbereder han litt på hva han skal gjøre. Hva slags rolle han bør ta i leken, også snakker jeg med han etterpå hvis noe gikk galt”*. En annen informant lager ofte avtaler med eleven om hvem han skal være sammen med slik at eleven har noen å være sammen med i friminuttet: *”Nå har vi hatt ganske mye fokus på å lage avtaler om hvem han skal leke med”*. Eleven har på forhånd blitt forberedt av læreren om hva og hvor han skal leke, og hvor han skal gå for å møte dem han skal være med. Av og til holder hun også igjen noen elever slik at eleven har noen han kan gå ut sammen med. Informantene forteller at de ofte oppfordrer elevene til å ta initiativ til samspill med jevnaldrende. Samtlige informanter er opptatt av at elevene må øve og oppfordres til å ta initiativ til samhandling. Dette sitatet dekker hovedtendensene av hvordan de jobber med dette: *”Jeg sier nå kan du gå bort og avtale med den og den, så sitter jeg her. Også går han bort og spør”*. Den ene informant forteller at alle på skolen er informert om situasjonen og hvordan de jobber. Hun sier: *”Alle de voksne som er ute i friminuttet vet at hvis han tusler alene, så skal vi oppfordre ham til å spørre om å få være med i leken. Eller leie han bort til noen de vet han leker med”*. Noen forteller at eleven har blitt fulgt av en voksen som har hjulpet han/henne inn i leken. Andre ganger har de fortalt eleven hva han/hun kan si for å spørre om å få være med. En informant sier at hun selv har deltatt i leken for å vise elevene hvordan dette kan gjøres: *”I starten var*

det veldig greit at vi var med bort og viste". Informanten sier hun både har satt i gang leker, men også deltatt i leken sammen med elevene. Dette var viktig for eleven med en utagerende atferd, som trengte hjelp for å kunne komme inn i og delta i lek.

4.3.3 Drøfting av samarbeid

Tilrettelegging av samarbeid ser ut til å ha et stort fokus i skolehverdagen hos alle informantene. Informantene forteller at elevene med utagerende atferd har store problemer med sosiale relasjoner og det å skaffe seg venner. Dette er noe flere fagfolk er opptatt av når kjennetegn på utagerende atferd beskrives (Aasen et al, 2002; Drugli, 2013; Ogden, 2009).

I arbeidet med å tilrettelegge for utvikling av samhandlingsferdigheter fremstår organisering av aktiviteter som har til hensikt å styrke disse ferdighetene som betydningsfulle.

Læringspartner og lekegrupper er eksempler på ulike organiseringer i grupper hvor samarbeidsaktiviteter står sentralt. Særlig aktiviteter med fokus på å skape relasjoner og vennskap gjennom lek, synes å være vektlagt. Som nevnt i teorikapittelet er det en sammenheng mellom utagerende atferd og lav sosial kompetanse (Nordahl et al, 2005). Overland (2009) & Drugli (2013) hevder at barn med en utagerende atferd ofte har få venner og derfor går glipp av naturlige situasjoner til å øve på sosiale ferdigheter. At lærerne tilrettelegger for å gi disse elevene mulighet til å delta i samspillsituasjoner er derfor svært betydningsfullt, for å gi elevene mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter. Informantene gir uttrykk for at det har vært vanskelig å få de andre elevene til å leke med elevene som strever med utagerende atferd, og at de har få jevnaldrende å leke med. Dette kan skyldes at deres atferd kan virke truende på andre, og at medelevene ofte er redde og usikre på disse elevenes reaksjoner og atferd. Dette stemmer overens med Ogden (2009) som hevder at barn med utagerende atferd ofte opplever konfliktfylte møter med andre, og dermed lett blir avvist av sine jevnaldrende. Disse elevene får dermed ofte et negativt stempel hos jevnaldrende. Dette kan føre til at de kommer inn i en ond sirkel, hvor eleven får færre og færre muligheter til å øve på sosiale ferdigheter. Det kan også bidra til at utagerende elever søker sammen med andre som har den samme problematikken som dem selv. Dette kan igjen bidra til at den utagerende atferden forsterkes fordi barnet ikke har tilgang på positive rollemodeller og derfor ikke lærer prososial atferd (Drugli, 2013). For at avstanden mellom den utagerende eleven og de andre elevene ikke skal bli for stor, er det derfor viktig å hjelpe elevene med å mestre samarbeid og samspill med andre barn. Jeg ser det derfor som positivt at eleven får hjelp til å

utvikle sine samarbeid- og samhandlingsferdigheter i mindre grupper sammen med andre elever.

Utagerende elevers atferd bryter forholdsvis sterkt med de normene og forventninger som skolen, lærere og medelever har (Aasen et al, 2002; Drugli, 2013; Moen, 2012). Dette kan føre til at det blir mye negativ fokus på deres atferd. Innenfor et mestringsperspektiv på utagerende atferd er man opptatt av å identifisere elevens ressurser og fokusere på elevens positive sider (Nordahl et al, 2005). Det å fokusere på elevens positive sider i stedet for på straff og negativ oppmerksomhet er et viktig tiltak i arbeidet med å endre atferd (Ertesvåg, 2003; Nordahl et al, 2005). Alle informantene er opptatte av å fremstille elevene mer attraktive for medelevene ved å fremheve og fokusere på deres positive sider. Dette er også Webster-Stratton (2005) opptatt av. Det å fremheve elevens sterke sider for de andre elevene, kan bidra til at eleven lettere får innpass i lek og samspill med de andre elevene. En slik deltakelse i jevnalderfellesskapet vil være viktig for å kunne øve på sosiale ferdigheter.

Informantene forteller at elevene med utagerende atferd trenger mye voksenstøtte for å delta i både gruppearbeid og lek. Jeg tolker informantenes uttalelser slik at de er opptatt av å gi de utagerende elevene mye støtte, veiledning, hjelp og påminnelser i situasjoner som forutsetter samhandling og samarbeid med voksne og jevnaldrende. At læreren er bevisst dette er sentralt da utagerende elever ofte har en dårlig relasjon til sine lærere. Dette skyldes at de fort kan bli upopulære fordi de forstyrrer undervisningen, eller havner i konflikter (O'Connor, 2010; Ogden, 2009). At lærerne fokuserer på å støtte og hjelpe eleven er essensielt, fordi en varm og nær voksenrelasjon er forbundet med en positiv utvikling på alle områder. I tillegg kan et godt forhold til læreren bidra til at elevene kan utvikle effektive ferdigheter til å takle utfordringer, og det kan også fungere som et støttesystem for eleven i sosiale situasjoner (Drugli, 2013). At eleven får hjelp og veiledning kan bidra til å styrke barnets evne til å ta initiativ til samspill på egenhånd, følge regler og å øve seg på å takle samhandlingssituasjoner med andre elever. Jeg har inntrykk av at lærerne selv har vært engasjerte i aktivitetene. Noen av lærerne har selv deltatt i leken, for å vise eleven hvordan den skal delta og komme seg inn i leken. Dette er noe Pape (2001) fremhever som essensielt i arbeidet med å styrke sosial kompetanse. Dette kan være nyttig for eleven fordi han/hun da kan lære hvordan han/hun kan innlede en samtale eller hvordan man kan gå frem om man ønsker å delta i en gruppe. Modellering og veiledning av elevene i lek og samspill er blant de strategiene som hyppigst blir benyttet for å styrke sosial kompetanse i følge Elliott, Roach & Beddow (2008).

På den andre siden sier flere informanter at det kan være vanskelig å gi disse elevene den støtten de trenger, særlig i forbindelse med friminutt. Hvor det kan være vanskelig å følge med eleven blant annet fordi læreren selv ikke alltid har inspeksjon. At hele personalet vet hvordan man skal jobbe og støtte eleven i sosiale relasjoner er en av flere suksessfaktorer man har funnet ved skoler som lykkes i å utvikle elevers sosiale kompetanse og å redusere deres utagerende atferd (Ertesvåg, 2003; Nordahl et al, 2005; Ogden, 2009). Det kan derfor være et tankekors at det bare er en informant som sier at alle lærerne blir informert og oppdatert om arbeidet rundt hennes utagerende elev, og om hvordan de kan støtte og hjelpe eleven i for eksempel friminutt. Det er viktig at læreren også har evnen til å utnytte naturlige samspillsituasjoner som oppstår for å øve på sosiale ferdigheter (Nordahl, 2010; Pape, 2001; Utdanningsforbundet, 2003). Slike situasjoner kan gjerne være samspill som oppstår naturlig i barns lek (Pape, 2001). Ved å ta utgangspunkt i naturlige samspillsituasjoner øker sannsynligheten for at barnet lærer atferd som han/hun kan bruke i andre omgivelser (Utdanningsforbundet, 2003). Det er derfor viktig at lærerne også kan støtte disse elevene i ikke strukturerte samspillsituasjoner, som gjerne oppstår i friminutt.

Alle informantene evaluerer i ettertid hvordan gruppene eller gruppesamarbeidet har fungert. Dette gjøres gjennom refleksjon og samtale med elevene. På denne måten kan elevene få hjelp med ting som er vanskelige, og gi innspill i forhold til hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes. Pape (2001) mener at barnets motivasjon er viktig for at det skal kunne handle sosialt effektivt, og for å ta i bruk de sosiale ferdighetene det lærer. Flere informanter forteller at de er opptatt av å plassere barnet i grupper med elever som de liker eller har et forhold til fra før. Dette kan virke motiverende på barnet fordi det da er sannsynlig at barnet har et ønske om å lykkes i relasjonen. Jeg tolker dette som om at informantene er genuint opptatt av personen, og av at eleven skal være motivert for samhandling, og at det derfor de settes i gruppe med andre de liker.

4.4 Selvhevdelse

Selvhevdelse handler om å kunne fremme egne meninger og rettigheter på en klar og positiv måte. Det innebærer evnen til å kunne motstå gruppepress, ta initiativ til samhandling, be om hjelp og å kunne reagere konstruktivt om man selv eller andre blir utsatt for urimeligheter (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2009, 2011).

4.4.1 Fravær av fokus på selvhevdelse

Når det var snakk om selvhevdelse var det få som var inne på at de jobbet med dette direkte med sine utagerende elever. En informant beskrev dette ganske godt: *“Det har vært mest fordi jeg har prøvd å få bukt med de mest alvorlige tingene. Vi har jobbet mest med at han skal klare å regulere seg selv, og at vi skal få slutt på alle de tingene som blir mest ødeleggende for ham. Det er at han slår, biter, kommer med høylytte negative kommentarer. De impulsive greiene, det er det som har ødelagt for hans sosiale rolle i klassen”*. Vi ser her at selvhevdelse ikke er noe informanten har fokus på, for vi ser at eleven gjerne fremhever seg negativt. Dette var noe flere informanter uttrykte. Samtidig kan lærernes utsagn tolkes dit hen at de har mer fokus indirekte.

4.4.2 Indirekte fokus på selvhevdelse

Flere av lærerne har jobbet mye med at eleven skal spørre om hjelp. Tre av informantene opplever at den utagerende atferden ofte kommer til uttrykk i situasjoner hvor eleven kjeder seg, strever med å konsentrere seg, eller ikke vet hva han skal gjøre. Den ene informanten opplever at det å be om hjelp er noe som hennes utagerende elev har hatt vanskeligheter med, og sier: *“Han er ikke flink til å spørre om hjelp. Han sitter og ser, stirrer på boka si og flytter på den. Jeg må derfor forsøke å forstå når han begynner å bli urolig”*. En annen informant beskriver det slik: *“Det er gjerne når han ikke klarer å konsentrere seg, eller ikke vet hva han skal gjøre at han finner på noe tull. Det er ofte da han kan finne på å gå bort til en pult å ta noe fra noen andre, eller å rive noe i filler. Derfor har vi øvd på at når han kjenner at han blir ukonsentrert og får lyst til å gjøre noe tull, så må han komme å si at nå trenger jeg hjelp”*. Informanten beskriver at hun derfor alltid må være litt i forkant for å se når det begynner å krible litt ekstra, og minne eleven på å søke hjelp. En annen informant forteller at disse elevene også trenger mye bekreftelse på det de gjør, både i undervisning og i friminutt.

En informant forteller at de stadig øver på selvhevdelse, og spesielt det å fremme egne meninger, snakke høyt og å øve på å gi tilbakemeldinger. Skoledagen starter alltid med at noen av elevene holder et lite innlegg om noe de synes er spennende. De andre elevene skal så gi respons, og øve på å finne positive tilbakemeldinger. Det skal ikke gis negative tilbakemeldinger, men man kan gi det læreren kaller for konstruktive råd.

4.4.3 Fremheving av selvhevdelse gjennom bruk av ros

Alle informantene sier at de er veldig fokusert på å løfte frem det deres utagerende elever gjør bra. En informant sier det slik: *”Skryte av eleven. Si helt konkret hva han holder på med, for eksempel nå ser jeg at du er kjempe flink til å rekke opp hånda. Det er jo det du skal gjøre. Nå ser jeg at du kom raskt i gang med det du skulle. Så fint du står ved plassen din. Altså skryt av det han faktisk gjør, i stedet for å ta opp med ham at du ikke får lov til dette. Da ville det blitt veldig mye negativt”* En informant mener man kan vinkle det på noe positivt og løfte elevens positive sider frem på denne måten: *“Jeg tror på det å vinkle det på noe positivt. Jeg tenker det er viktig at elever som har mye energi kan få brukt det positivt. Kanskje kan han for eksempel få hjelpe til på biblioteket i stedet for å tulle rundt, men det må ikke bli sånn at han alltid får gjøre sanne ting heller. Jeg tenker da det er veldig viktig å vise eleven det når han gjør noe bra, og fremme atferd på den måten. Man må løfte frem det positive”*. En informant forteller at hun opplever at eleven klarer å hevde seg selv, også positivt. Hun forteller at eleven har blitt flinkere til å ta initiativ i undervisning. To informanter sier de fokuserer på ros og oppmuntring av eleven når han har gjort noe bra eller vært aktiv. Den ene informanten sier det slik: *“Nå har han skjønt at hvis han gidder å rekke opp hånden, og svare og sånn. Så får han mye ros, og da er det noe som gjør at han får bitte litt høyere status i klasserommet. Men det trur jeg er noe han bare har skjønt litt selv. Jo, mer han bidrar, og jo mer aktiv han er, jo mer skryt for han”*.

4.4.4 Drøfting av selvhevdelse

Mitt generelle inntrykk av hvordan lærerne arbeider med å styrke selvhevdelse er at dette ikke har et spesielt stort fokus. På spørsmål om selvhevdelse kom informantene med svar som synes å passe bedre inn under andre kategorier. Kanskje er dette et signal om at selvhevdelse ikke har et så stort fokus i styrking av sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd. En informant gir også uttrykk for dette når hun sier at dette er noe de heller vil fokusere på etterhvert, men at det i første omgang er fokus på å få bukt med den utagerende atferden, og da spesielt å få styrket selvkontroll ferdigheter. Dette kan stemme overens med hva som står i Utdanningsdirektoratet (2003) sin veileder for utvikling av sosial kompetanse i skolen. Her står det at elever med utagerende atferd strever mest med ferdighetene selvkontroll og samarbeid.

Av de informantene som har arbeidet med selvhevdelse forteller flere at deres elever med utagerende atferd har vært lite aktive i timene, og at de sjelden spør om hjelp. Derfor har det vært mye fokusert på å rose elevene når de er aktive og deltakende. Jeg tolker dette som at informantene ønsker at eleven skal være mer aktiv, og at dette er en måte de jobber på for å styrke elevenes selvhevdelse. Det at elevene skal spørre om hjelp synes det å ha vært større fokus på. Flere av informantene forteller at dette er viktig for elevene, fordi elevene stadig har blitt sittende uten noe å gjøre i timene og fordi de ikke forstår hva som skal gjøres, og heller ikke spør om hjelp. Det virker som dette har vært viktig for elevene også med tanke på selvkontroll, fordi den utagerende atferden forekommer hyppig hvis elevene ikke vet hva de skal gjøre eller ikke skjønner oppgavene de har fått. Dette er i samsvar med Ogden (2009) som mener at disse elevene er svært avhengige av hjelp og støtte fra sine lærere, fordi de strever med konsentrasjon og hjelpeløshet. Elever med utagerende atferd opplever ofte å mislykkes i skolen, noe som igjen kan føre til passivitet, kunnskapsmangel og underytelse. De strever også gjerne i forhold til selvstendig arbeid (Aasen et al, 2002; Drugli, 2013; Ogden, 2009). I tillegg kan elevens atferd hindre læring og skolens muligheter som opplæringsaktør (Befring & Duesund, 2012). I tråd med dette hevder Drugli (2013) og Aasen et al (2002) at elever med en utagerende atferd er svært avhengige av sine lærere også i akademiske situasjoner. Det virker som om lærerne er bevisste på at utagerende elever har et stort behov for støtte så vel i akademiske som i sosiale situasjoner. Det å øve på at eleven skal bli flinkere til å ta initiativ og be om hjelp ser derfor ut til å være en viktig del av å utvikle elevens selvhevdelse.

Jeg oppfatter det slik at det kun er en av informantene som har jobbet systematisk med å tilrettelegge for utvikling av selvhevdelse ved å ha et organisert opplegg og en plan for hvordan dette skal gjennomføres i undervisningen. Informanten har blant annet jobbet mye med at eleven skal tre frem og snakke foran de andre i klassen, samtidig som de andre skal øve seg på gi tilbakemeldinger. Dette er i tråd med lærerplanen for kunnskapsløftets generelle del (Kunnskapsdepartementet, 2006) hvor det står at elevene skal få mulighet til å øve på sosiale ferdigheter i skolen. Det og tre frem for andre er en slik ferdighet. Dette stemmer også overens med veilederen *Utvikling av sosial kompetanse- Veileder for skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2003) som påpeker at selvhevdelse kan øves på i skolen ved at elevene holder fremføringer foran de andre elevene og øver på å gi tilbakemeldinger.

Samtlige informanter er opptatte av å bruke ros og det å løfte frem elevenes positive sider. For at barna skal ta i bruk sosiale ferdigheter er det i opplæringen av sosiale ferdigheter sentralt at læreren oppmuntrer, verdsetter og gir tilbakemeldinger på barnas sosiale ferdigheter (Ertesvåg, 2003; Nordahl, 2010; Ogden, 2009). Dette er også i samsvar med et mestringsperspektiv, hvor man er opptatt av å fokusere på det elevene gjør bra (Nordahl et al, 2005). Dette vil også her være viktig da barn med utagerende atferd ofte får mye negativ oppmerksomhet (Aasen et al, 2002; Ogden, 2009).

4.5 Ansvarlighet

Ansvarlighet innebærer å kunne holde avtaler og forpliktelser, be om hjelp, overholde regler og å vise respekt for penger, eiendom og arbeid. (Gresham & Elliott, 1990; Nordahl et al, 2005; Overland, 2009).

Flere av informantene sier på spørsmålet om hvordan de arbeider med ansvarlighet at de gjør mye av det samme som ble presentert under hovedkategorien selvkontroll & empati. Klasseregler og regler for hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre blir igjen nevnt her. Noen benytter seg av filmer og bilder for å vise ulike situasjoner som handler om ansvarlighet, som de etterpå diskuterer med elevene.

4.5.1 Bruk av belønning for å fremme ansvarlighet

Samtlige informanter er opptatt av å bruke belønning for å fremme ansvarlighet.

Informantene er i den sammenhengen opptatt av å øve på å holde avtaler. En informant forteller at hun av og til bruker belønning hvis eleven har vært flink, og for eksempel har overholdt en avtale. Hun sier at det å få tid til å bruke PC ofte brukes som belønning. Slik beskriver hun belønningen: *"Det er mer belønning enn en avtale. Men disse elevene må på en måte ha det litt sånn også, for å få de til å gjøre det de skal. Så det gjør at de holder avtaler"*. Som tidligere beskrevet har en av informantene hatt et eget tiltak rundt den utagerende eleven, hvor de har oppsummert uken og satt seg mål. Disse målene har de sett på som avtaler, og har derfor jobbet med eleven for å få han/hun til å forstå at dette er avtaler som skal holdes. Dette har blitt forsterket gjennom et belønningssystem, som skal bidra til å gjøre det mer attraktivt å holde avtaler. Her er et sitat fra informanten om dette: *"Bare det at han fikk lov til å velge disse klistremerkene sammen med meg, og ha en positiv belønning på slutten av dagen. Tror*

jeg var veldig forsterkende”. I ettertid har hun og eleven sett i boken og snakket om hvor mange klistremerker han har fått, og snakket om hvor flink han har vært. En informant opplever at elever med utagerende atferd ikke har større vanskeligheter med å holde avtaler enn andre. Hun er allikevel opptatt av det å holde avtaler, og at hvis man bryter en avtale så må det få tydelige konsekvenser. Hun sier: *“Hvis vi har en avtale om tissepause, og at de for eksempel skal komme inn etter fem minutter, så skal de gjøre det. Det er jeg streng på, og hvis de er forsinket så tar jeg av spisetiden deres og vi snakker også om hva en tidstyv er”*.

4.5.2 Samtale for å fremme ansvarlighet

Samtale med eleven om det å bryte avtaler og ikke å være ansvarlige fremheves som viktig av flere av informantene. Noen av informantene forteller at de opplever det som vanskelig å få elevene til å ta ansvar for egne handlinger. Flere opplever at de ikke når inn til elevene når de prøver å ta opp med dem konsekvensen av deres handlinger. To av informantene uttrykker dette ganske godt: *“Jeg tror han blokkerer det ut. Jeg vet ikke om han gjør det, eller om han bare ikke er interessert”*. *“Han var ikke noe angrende i forhold til å ødelegge ting. Alt var glemt. Selv om han for eksempel hadde slått meg var det som om det var glemt. Det var ikke noen anger i det hele tatt”*. Informantene fortalte at dette kunne handle om situasjoner hvor disse elevene har ødelagt skolen eller noen andres eiendeler, eller det har oppstått en eller annen situasjon med andre elever. En informant forteller at hun har snakket mye med en elev om konsekvenser av hans handlinger og snakket om hvordan det føles for andre. Her er et sitat om dette: *“Han har absolutt ikke respekt når han gjør ting som å ødelegge andres gjenstander, andres tegninger eller kaster andres ting i søpla. Dette har vi snakket mye om, og da har vi snakket om det slik at jeg har spurt ham om hvordan han ville ha likt det om noen tok tingene hans. Dette har jeg gjort for at han skal sette seg inn i hvordan andre personer føler det når han gjør det han gjør”*.

4.5.3 Drøfting av ansvarlighet

Flere informanter forteller at mange av de metodene og arbeidsmåtene som tidligere er nevnt også brukes for å tilrettelegge for styrking av ansvarlighet. Samtaler og diskusjoner rundt både hypotetiske og virkelige situasjoner har blitt benyttet, dette er metoder flere fagpersoner fremhever i arbeidet med å styrke sosial kompetanse (Nordahl, 2010; Ogden, 2009). I tillegg fokuseres det også her på innlæring av regler. Flere av informantene har arbeidet med

elevenes evne til å holde avtaler. Avtalene tar gjerne utgangspunkt i å få elevene til å gjennomføre det som forventes av dem både i undervisning og friminutt. Belønningssystem har vært benyttet for å få elevene til å holde avtaler, og elevene har fått belønning når de har utført de oppgavene de skal. Bruk av belønningen vurderes som effektivt av informantene, og de opplever at dette får elevene til å velge ønsket atferd. Jeg tror dette kan skyldes at elevene har fått en belønning som er motiverende og attraktiv for dem. At man finner en belønning som er ettertraktet hos elevene er sentralt for at belønningen skal være virksom (Nordahl et al, 2005). En informant har innført et belønningssystem hvor hennes elev får klistremarker i en bok, hvis han for eksempel har holdt en avtale. Sammen går de av og til igjennom denne boken for å se hvor mange merker eleven har fått og for å snakke om hva eleven har gjort bra. En slik bok kan være et konkret bevis for eleven som dokumenterer hans fremgang, og kan derfor virke motiverende på elevens læring (Webster-Stratton, 2005). Lærerne fokuserer altså på det å forsterke elevens positive atferd. Dette er i tråd med en behavioristisk tilnærming til atferdsvansker, hvor man mener at mennesker velger den atferden som fører til behovstilfredstillelse. Ved å finne positive tilbakemeldinger på ønsket atferd kan man dermed forsterke ønskelig atferd, og på den måten forsøke å avlære den negative atferden (Damsgaard, 2003).

Ansvarlighet handler også om å ta ansvar for egne handlinger. Flere informanter sier de synes at de utagerende elevene har manglende respekt og ansvarsfølelse for andre. Ogden (2009) er opptatt av at barnet må bli gitt tillitt om det skal få mulighet til å utvikle ansvarlighet. For å utvikle evnen til ansvarlighet kan eleven for eksempel få ansvar for eiendeler og ting. Det å gi elevene tillitt og mulighet til å ta ansvar er ikke noe informantene ser ut til å vektlegge som en del av å fremme ansvarsfølelse hos elevene. I stedet forteller flere av informantene at de bruker samtale og refleksjon for å få eleven til å ta ansvar for egne handlinger. Informantene gir imidlertid uttrykk for at de opplever at de ikke når frem til eleven. Med bakgrunn i dette kunne man kanskje heller tilrettelagt for utvikling av ansvarsfølelse ved å gi elevene tillitt. Dette kan for eksempel gjøres ved at elevene får ansvar for en ting eller ulike sosiale og faglige oppgaver (Ogden, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2003). En informant forteller at hvis eleven ikke overholder avtaler, så får dette konsekvenser. At læreren er tydelig i forhold til hva som forventes av elevene, kan gjøre avtalene mer forpliktende. Tydelige regler for hva som forventes av elevenes atferd er en av suksess faktorene ved skoler som lykkes i arbeid med å styrke elevens sosiale kompetanse og å redusere utagerende atferd (Ertesvåg, 2003). Dette bidrar til at elevene har god kjennskap til hva som forventes av dem.

4.6 Kommunikasjon

Kommunikasjon handler om elevenes evne til å bruke verbale og non-verbale kommunikasjonsferdigheter. Dette kan dreie seg om ferdigheter som turtaking i samtaler, høflighet og det å holde øyekontakt (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2013).

4.6.1 Verbal kommunikasjon

Tre av informantene forteller at kommunikasjon er noe de daglig fokuserer på. En informant forteller at de har faste ritualer for hvordan de hilser på hverandre og hvordan de starter og avslutter dagen. De andre informantene starter også dagen ved å hilse på hverandre. Den ene informanten sier det slik: *”Alle skal stå på plassene sine og hilse og si god morgen. Jeg hilser også på dem hver morgen i døra, og da vil jeg gjerne ha øyekontakt med dem. Dette er en viktig del av det å hilse og også det å ta et ordentlig håndtrykk”*. Informanten sier at dette er ting de ikke snakker så mye om, men bare gjør. Hun beskriver allikevel at hun pleier å forklare elevene hvorfor det er viktig å hilse, og at hun oppfordre elevene til å se hverandre i øynene. En annen informant sier at i hennes klasse har de snakket mye om hvorfor det er viktig å møte andres blikk og å gi et godt håndtrykk for å vise at du er oppmerksom og tilstede.

En informant forteller at stemmebruk har vært utfordrende for noen av hennes utagerende elever, og at de derfor har snakket mye om å kontrollere stemmebruken når de blir sinte. Informanten sier følgende: *“Jeg prøver å forklare dem at hvis man blir sint, så skal man prøve å bruke lav stemme og ikke rope ut følelsene sine i klasserommet”*. Flere informanter opplever at utagerende elever kan være høflige og ha god kommunikasjon, men beskriver at det ofte er i vanskelige situasjoner dette kan bli en utfordring for elevene.

4.6.2 Nonverbal kommunikasjon

Flere er opptatt av kroppsspråk og hva som kommuniseres med dette. En informant forteller om en elev med utagerende atferd som hun mener har et meget tydelig kroppsspråk. Eleven avviser ofte medelever og voksne hvis de prøver å ta kontakt med ham, han kan for eksempel brått snu seg vekk eller bare gå. Selv når man tydelig ser på eleven at det er noe som er galt, så avviser han gjerne dem som forsøker å ta kontakt eller hjelpe ham. Informanten sier at hun prøver å ta tak i dette, fordi det påvirker samspillet både med medelever og voksne.

Informanten sier: *"Jeg prøver å snakke med ham om at når noen vil deg vel og prøver å hjelpe deg, så er det du gjør kanskje en feil måte å reagere på"*. To av informantene er opptatt av hva elevene signaliserer med øynene. De to gir nokså sammenfallende beskrivelser av hvordan de jobber med dette, og forteller at de har snakket mye om dette med sine elever. Informantene sier at himling med øynene har vært et tema de har snakket mye om når elevene har blitt delt inn i grupper. Dette temaet har blitt tatt opp fordi flere av elevene tydelig har demonstrert via kroppsspråk hvis de er misfornøyde med gruppene. Informantene har derfor vektlagt å snakke med elevene om at det ikke er sånn man skal reagere. En av lærerne har i tillegg brukt rollespill for å demonstrere for elevene hvordan man bør oppføre seg når man kommer i nye grupper. Her er et sitat hvor informanten beskriver hvordan hun har jobbet med dette: *"Jeg har brukt skuespill, hvor jeg har vært modell og vist dem, hvordan de heller bør reagere"*. I tillegg trekker hun frem de elevene som hun synes er veldig flinke på dette: *"Jeg har noen elever som lyser opp når jeg sier at de skal være læringspartner med den og den medeleven, og det helt uavhengig av hvem disse er. Derfor prøver jeg å trekke frem disse elevene. Jeg kan for eksempel spørre resten av klassen om de la merke til hvordan disse reagerte når de ble delt inn i grupper. Selvfølgelig reagerer ikke alle likt, men jeg prøver å forklare dem at det er viktig å prøve og gi gruppesamarbeidet en god start ved å smile og å se på dem du skal være i gruppe med. Dette gjelder egentlig i alle situasjoner hvor de er i grupper eller samarbeider med andre. De skal kunne være sammen med alle elevene i klassen"*

En informant forteller at øyekontakt har vært en stor utfordring for hennes elev. Hun er opptatt av at øyekontakt skal man ikke presse for mye på eleven. Her er informantens uttalelse angående dette: *"Det er veldig invaderende å skulle kreve blikket til noen, så med det har jeg prøvd å være veldig forsiktig og ikke kreve for mye. Allikevel har jeg forsøkt å oppfordre ham til å se på meg, og sagt til ham at jeg synes det er veldig hyggelig om vi kan se på hverandre når vi snakker sammen. Jeg har forsøkt å fremheve at jeg synes det er veldig positivt"*. Selv om informanten ikke jobber mye med øyekontakt, forteller hun at dette også har vært et problem for eleven når han er sammen med jevnaldrende. Hun har derfor jobbet noe med eleven om hvordan han kan kommunisere når han skal være sammen med jevnaldrende.

En annen informant jobber med det å gjøre at elevene til gode lyttere. Her er et sitat fra informanten om dette: *"Lyting er i fokus i skolen. Vi snakker om at når noen snakker så skal*

vi lytte. Vi skal vise oppmerksomhet, og ikke sitte og gjøre andre ting". Lytting er et tema som ofte tas opp i utviklingssamtaler med den enkelte elev.

4.6.3 Drøfting av kommunikasjon

Styrking av kommunikasjonsferdigheter synes å foregå nokså naturlig i løpet av skoledagen. Det som synes å ha vært mest i fokus var øvelser på høflighet og vanlig folkeskikk. Det kunne dreie seg om at de øvde på hvordan man hilser på hverandre, dette gjorde de ved at elever og lærere hilser på hverandre hver morgen i døra. Også her ble samtaler benyttet av noen av informantene for å snakke med elevene om hvorfor det er viktig å ta hverandre i hånden, og å holde øyekontakt. Jeg tenker at både det å øve og reflektere rundt dette kan bidra til at elevene blir mer bevisste på hvordan de hilser. Samtidig er det bra at elevene ser hvordan andre elever og lærere hilser på hverandre. Andre informanter forteller at øvelser på kommunikasjonsferdigheter er ting de bare gjør, men ikke snakker noe særlig om. Som nevnt kan læreren bidra til elevenes utvikling av sosial kompetanse ved å selv være et godt forbilde for sosial kompetent atferd (Drugli, 2013; Pape, 2001; Visser, 2000). Læreren kan altså selv ved å fremstå som et positivt forbilde i forhold til hvordan han/hun kommuniserer med elever og kollegaer virke forsterkende på elevenes kommunikasjonsferdigheter, fordi elevene da kan se hvordan læreren kommuniserer med andre. Det hjelper ikke at lærerne sier at elevene skal kommunisere pent og snakke hyggelig med hverandre hvis læreren selv gjør noe annet.

Flere av informantene forteller at de arbeider med å gjøre elevene bevisste på hva de signaliserer gjennom kroppsspråk og stemmebruk. Informantene snakker om å styre stemmen sin om man er sint, og ikke himle med øynene om man er misfornøyd med hvem man blir plassert i gruppe sammen med for eksempel. En informant har brukt rollespill for å vise hvordan elevene kan takle slike situasjoner. Rollespill er en av flere metoder som er aktuelle å bruke i opplæring av sosiale ferdigheter (Bloomqvist & Schnell, 2002; Ogden, 2009). Dette kan hjelpe eleven til å reflektere over andre måter å reagere på, og å ta i bruk disse. Jeg tolker dette også som en del av å styrke elevenes selvkontroll, siden selvkontroll blant annet handler om det å styre hvordan følelser skal komme til uttrykk (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2009).

Som nevnt tidligere er alle informantene opptatt av å bruke samtaler, diskusjon og drøfting med elevene når de skal trene på flere av de andre ferdighetsdimensjonene. Ingen av informantene sier noe om disse arbeidsmåtene under ferdigheten kommunikasjon. Når de

trener på de andre ferdighetsdimensjonene og benytter disse arbeidsmåtene må elevene både lytte til andre, vente på tur og være aktive selv. Jeg tenker derfor at det i slike situasjoner foregår mye øvelse i kommunikasjonsferdigheter, og i det å uttrykke seg. Derfor er dette i seg selv viktig trening av kommunikasjonsferdigheter. Veilederen *utvikling av sosial kompetanse. Veileder i skolen* (Utdanningsdirektoratet, 2003) fremhever også slike metoder som betydningsfulle, og påpeker at elevene må få møte situasjoner hvor de kan øve på å kommunisere. Slike samtaleøvelser kan i tillegg hjelpe barnet til å bli mer sosial ovenfor sine medelever (Webster- Stratton, 2005). Derfor kunne kanskje dette vært enda mer benyttet av lærerne.

5 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først presentere noen avsluttende refleksjoner, og dernest hovedresultatene av hvordan lærerne arbeider for å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse for elever med utagerende atferd. Deretter vil jeg redegjøre for studiets relevans. Avslutningsvis vil jeg si noe om veien videre, og mulige innfallsvinkler til videre forskning på dette temaet.

5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Formålet med denne undersøkelsen har vært å belyse hvordan lærere arbeider for å styrke sosial kompetanse hos elever som strever med en utagerende atferd. Problemstillingen har vært: *Hvordan arbeider lærere med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med utagerende atferd?*

Det finnes flere ulike ferdigheter som går inn under begrepet sosial kompetanse. I denne undersøkelsen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Gresham & Elliotts (1990, 2008) sosiale ferdighetsdimensjoner, selvkontroll, empati, samarbeid, engasjement, selvhevdelse, ansvarlighet og kommunikasjon, for å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for å fremme utvikling av sosiale ferdigheter. Barn med en utagerende atferd har ofte en svak sosial kompetanse (Nordahl et al, 2005). Den utagerende atferden kan også forstyrre utviklingen av sosiale ferdigheter (Ogden, 2009). I læreplanverket for kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) er utvikling av sosial kompetanse vektlagt i både den generelle delen og i prinsipper for opplæringen. Det står derimot ikke beskrevet spesifikt hvordan dette arbeidet skal gjennomføres, og dette blir derfor i stor grad opp til den enkelte lærer (Nordahl, 2010). Flere hevder at opplæringen av sosiale ferdigheter i skolen bør gjøres på samme måte som ved undervisning i fagene (Ogden, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2003). I tillegg påpekes det at det å utforme en sosial læreplan vil være viktig for å gjøre arbeidet med sosiale mål mer forpliktende (Arnesen & Sørli, 2010; Ertesvåg, 2003; Visser, 2000). Slik er det ikke i skolen i dag. Det finnes ingen sosial læreplan eller læringsmål som sikrer at skolene imøtekommer kravene om elevenes sosiale utvikling, slik det er beskrevet i læreplanverket og opplæringsloven. Uten en sosial læreplan og klare læringsmål kan arbeidet med elevenes sosiale utvikling bli uforpliktende og i liten grad tatt på alvor (Arnesen & Sørli, 2010). Samtidig er min generelle oppfatning fra denne undersøkelsen at samtlige

informanter viser engasjement og er opptatt av å tilrettelegge for utvikling av sosial kompetanse hos sine elever. Basert på informantenes beskrivelser virker det som om lærerne har tro på at sosial kompetanse kan videreutvikles og læres. De sier at arbeidet med å styrke sosial kompetanse gjennomsyrrer all deres aktivitet i skolen, og at det har fokus i alle timer. Flere av informantene uttaler i intervjuet at selv om det kan virke som om de bare jobber med sosial kompetanse litt her og der, så gjør de det egentlig hele tiden. Dette tolker jeg dit hen at arbeidet med å tilrettelegge for sosial kompetanse er lite systematisert i skolene, men at informantene allikevel har fokus på dette. Imidlertid tyder mye på at opplæring av sosial kompetanse i liten grad er spesifisert i skolens planer. Det ser ut til at den enkelte lærer selv bestemmer hvordan og hvilke sosiale ferdigheter det skal øves på. Dette synes også å være i tråd med Ogden (2009, s. 252) som hevder at kunnskapsmål knyttet til skolefag dominerer i skolens lærerplan, mens oppdragelsesmålene ofte er uttrykt mer indirekte og er mer generelle. Dette kan føre til at sosial kompetanse i skolen læres usystematisk. Læringen kan bli avhengig av elevens motivasjon og forutsetninger, og av lærerens interesse og kompetanse for å jobbe med dette. Dette kan igjen bidra til at læringsmulighetene for å lære sosial kompetanse varierer stort, og at elever med gode forutsetninger også utnytter disse læringsmulighetene best.

Det finnes flere måter å tilrettelegge for sosial ferdighetstrening i skolen, og dermed styrke barns sosiale kompetanse. I oppgavens teoridel har jeg redegjort for teori og forskning rundt noen slike tiltak. Tiltak og metoder som ofte benyttes for å styrke barns sosiale kompetanse i skolen er rollespill, diskusjon, veiledning, forsterkning, modellæring og observasjon (Elliott, Roach & Beddow, 2008; Ogden, 2009). I tillegg er oppmuntring av prososiale ferdigheter og holdningsarbeid viktig. De voksne burde også være bevisste på deres påvirkningskraft som forbilder for atferd (Pape, 2001). Videre er det også viktig å benytte seg av naturlige samspillsituasjoner når man skal arbeide med å styrke barns sosiale kompetanse. Eksempler på slike situasjoner kan finnes både i undervisningen og i barns lek og samspill (Pape, 2001). Dette er metoder som også flere av informantene benytter. I denne undersøkelsen har det vist seg å være flere likhetstrekk blant informantene i forhold til hvilke metoder og strategier de benytter, samtidig som det også er individuelle forskjeller. Slik jeg ser det er det noen metoder som utpeker seg. Metoder som benyttes hyppig er belønning, forsterkning, modellæring, ros og oppmuntring. I tillegg fokuseres det på å lære utagerende elever alternative strategier, problemløsningsstrategier og å tilrettelegge for samhandling i grupper. Informantene benytter gjerne samtaler og refleksjon med elevene for å øve på disse

ferdighetene. Alle sier også at de vektlegger det å være positive rollemodeller. Disse metodene går igjen i informantenes beskrivelser, og anvendes under flere av ferdighetsdimensjonene. Ut ifra teoridelen ser vi hvor viktig det er for disse elevene at de møter støtte fra læreren. De er avhengige av mye støtte og veiledning fra sine lærere både i forbindelse med undervisning og sosialt samspill (Drugli, 2013). Dette er svært viktig fordi utagerende elever ofte har mange nederlagsopplevelser faglig og sosialt (Aasen et al, 2003; Ogden, 2009). I intervjuene opplever jeg at informantene er bevisste på dette, og jeg har inntrykk av at samtlige informanter er opptatte av å løfte frem elevenes positive sider. Dette er i tråd med mestringsperspektivet på utagerende atferd som vektlegger fokus på elevens positive sider (Nordahl et al, 2005).

Basert på informantenes beskrivelser kan det se ut som om det er noen ferdighetsdimensjoner som fremstår som mer utfordrende for utagerende elever enn andre. Selvkontroll, empati og samarbeid kan ut i fra mine intervjuer utpeke seg sådan. Det er også i forhold til disse ferdighetsdimensjonene at lærerne har iverksatt flest tiltak og derfor ser ut til å jobbe mest med. At lærerne trakk frem noen av ferdighetsdimensjonene som mer utfordrende er i tråd med Nordahl et al (2005) som hevder at selv om utagerende atferd er forbundet med lav sosial kompetanse, så trenger ikke barna ha mangelfulle ferdigheter knyttet til alle de sosiale ferdighetsdimensjonene.

Ut i fra et systemperspektiv blir det viktig at det iverksettes tiltak på forskjellige nivåer. Dette kan være tiltak både rettet mot alle elever i klassen eller enkeltelever (Ertesvåg, 2003). Jeg oppfatter det som om informantene har gjort begge deler ut i fra det de forteller. Samtidig kan det se ut til at informantene gjerne skulle hatt enda mer tid til å øve på sosial kompetanse, spesielt med tanke på elever med utagerende atferd. Det kan i den forbindelsen være verdt å merke seg at utvikling av sosial kompetanse som regel er noe alle elever kan dra nytte av, selv om den er rettet mot enkeltelever (Elliott, Roach & Beddow, 2008). Informantene mener allikevel at det kan være en vanskelig balansegang å vurdere hvor mye tid man skal bruke, fordi flesteparten av elevene ikke strever med sosial kompetanse. Det kan derfor muligens virke som at spriket mellom elevenes sosiale kompetanse kan bli så stort at de andre elevene ikke har særlig nytte av den ferdighetstreningen elevene med utagerende atferd trenger. Et alternativ her kan være en enda større vektlegging av miljøet rundt elevene, som også vil være i samsvar med systemteori. Dette vil være i tråd med informantene som sier at det også er

sentralt at foreldrene jobber hjemme med å styrke elevenes sosiale kompetanse. Igjen vil dette ytterligere kunne forsterke tiltakene som settes i gang på skolen.

5.2 Studiets relevans og veien videre

Dette studiet viser at alle informantene jobber med å styrke sosial kompetanse hos sine elever. Allikevel kan dette arbeidet videreutvikles, og lærerne kan gjerne lære mer om hvordan de kan jobbe med ytterligere å styrke elevenes sosial kompetanse. Lærernes oppgave i skolen er å tilrettelegge for tilpasset og tilrettelagt undervisning for alle elever, og som tidligere fremhevet er lærerne viktige støttespillere for barn som strever med utagerende atferd. Som beskrevet i teorikapittelet er utagerende atferd satt i sammenheng med både mangelfulle sosiale ferdigheter, akademiske problemer og de har ofte konfliktfylte møter med andre mennesker. I følge Drugli (2013) kan lav sosial kompetanse resultere i dårlig samhandling men andre barn og voksne, lav sosial status, svekket skolefaglige prestasjoner og avvisning fra andre barn. Dette kan igjen føre til at barnets selvbylde svekkes og at barna går glipp av mange positive og viktige læringssituasjoner. Det er derfor av stor betydning at disse elevene får den hjelpen de trenger slik at de kan oppleve mestring både knyttet til faglig progresjon og sosialt på skolen og i fritiden.

Selv om det ser ut til at arbeidet med sosial kompetanse er mye opp til den enkelte lærer, og i liten grad er strukturert og satt i system, er det samtidig interessant å se at lærerne er veldig opptatt av utvikling av sosial kompetanse, og at de har mange forslag til hvordan de kan jobbe med sosial kompetanse. Det kan være nyttig og inspirerende for andre lærere å få kjennskap til dette. Samtidig må man være klar over at det ikke bare handler om å sette i gang tiltak, men at det for å kunne jobbe med disse tingene er nødvendig med en god relasjon mellom lærer og elev. En god relasjon er kjennetegnet av at noen er opptatt av og interessert i andre, noe læreren kan legge til rette for ved å være interessert i eleven og bry seg om ham/henne (Overland, 2009; Ogden, 2009). Flere fagfolk fremhever lærer-elev relasjonen som sentralt. Det er blant annet funnet at lærere med en god relasjon til sine elever opplever mindre atferdsproblemer (Moen, 2012; Nordahl, 2010). Det er derfor i følge (Moen, 2012) sentralt å trekke frem elev-lærer relasjonen i forebygging av utagerende atferd. En god lærer- elev relasjon er i tillegg forbundet med at elevene trives bedre på skolen og lærer bedre. Samtidig hører elevene mer på lærere de liker og respekterer (Nordahl, 2010; Ogden, 2009; Overland, 2009). Det er altså slik at man ikke kommer langt om ikke relasjonen med eleven er god. En

informant sier dette nokså illustrativt: *"Elevene må føle at jeg liker dem. Jeg tror at det er noen som får høre mye negativt. Dette tar jeg også meg selv litt i, for eksempel at det er noen navn jeg sier oftere enn andre. Jeg tenker at nå må jeg skjerpe meg, nå må jeg si noe hyggelig. Hvis et barn går hjem og føler at læreren ikke liker dem. Det kan ikke være noen god følelse. I bunn og grunn så er man jo mennesker og det er noen som jeg synes er søtere og hyggeligere enn andre, men i vår jobb og profesjon så må vi gi uttrykk for at vi liker alle. Det tror jeg er helt essensielt".*

Sosial kompetanse er sentralt for barnets utvikling. Det å kunne følge normer og regler, skaffe seg venner og å lykkes i skolen er viktige utviklingsoppgaver for barn. Om barnet skal mestre dette, kreves det blant annet sosial kompetanse (Ogden, 2009). Sosial kompetanse er også et viktig og stort område innenfor skolen. Dette er derfor et felt det kunne vært spennende for meg å gjennomføre videre studier innenfor. Det kunne blant annet vært interessant å vite mer om hvordan lærerne lykkes i sitt arbeide med å styrke sosial kompetanse hos elever med utagerende atferd. Hvilke tiltak synes å fungere best? Det ville også vært spennende å undersøke mer rundt foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser. Noen av informantene forteller at det av og til blir satt inn en assistent for å hjelpe barn med utagerende atferd. Det kunne derfor ha vært interessant å undersøke hvordan disse i samarbeid med lærere jobber for å fremme barnas sosiale kompetanse. Som beskrevet i teorikapittelet er en felles verdimessig plattform, felles strategi og forventinger til elevenes atferd viktig om man skal lykkes med å styrke sosial kompetanse (Ertesvåg, 2003; Ogden, 2009). At ansatte ved skolen gir konsekvente reaksjoner på både ønsket og uønsket atferd, og er enige om sentrale verdier og holdninger, skaper et forutsigbart miljø for både elever og lærere (Ogden, 2009) Med bakgrunn i dette kunne det ha vært spennende å undersøke hvordan skoler arbeider med å utvikle en slik felles plattform blant sine ansatte. Nordahl (2010) mener det bør være skole ledelsens ansvar å legge forholdene til rette både praktisk og faglig for at læring av sosial kompetanse skal bli en del av skolens pedagogiske aktiviteter. Dette vil kunne bidra til at læring av sosial kompetanse blir et fellesansvar og ikke opp til den enkelte lærer. Man kan i den forbindelse stille spørsmål ved om skolen ikke burde ha læring av sosial kompetanse mer fremme på dagsordenen.

Litteraturliste

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: Hanne Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode: Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A., & Sørli M.A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring., I. Frønes & M.A. Sørli (red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. (s.86-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg.). (s. 448-468). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bloomquist, M.L., & Schnell, S.N. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems. Best practices for intervention*. New York: The Guilford Publications.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Third edition.* London: Sage Publications.
- Crosby, J. (2008). Test Review: F. M. Gresham & S. N. Elliott Social Skills Improvement System Rating Scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3) 292-296 .
Doi: 10.1177/0734282910385806
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Drugli, M.B., Clifford, G., & Larsson, B. (2008). Teacher's Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian journal of educational research*, 52(3), 279-291.
Doi: 10.1080/00313830802025082
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis.* Oslo: Cappelen Damm.
- Elliott, S. N., Gresham, F.M., Frank, J. L & Beddow, P. A. (2008). Intervention Validity of Social Behavior Rating Scales: Features of Assessments That Link Results to Treatment Plans. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 15-24.
Doi: 10.1177/1534508408314111
- Elliott, S.N., Roach, A.T., & Beddow, P.A. (2008). Best practices in preschool social skills training. I A. Thomas, & J. Grimes (2008) *Best practices in school psychology V* (5th ed.).(s. 1531-1546). Bethesda, MD: NASP Publications
- Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (2008). *The Social Skills Improvement System. Intervention guide.* New York, Pearson.
- Ertesvåg, S.K. (2003). Utvikling av sosial kompetanse. *Spesialpedagogikk*, Nr 2, 32-37

- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2012, 30. November). Study Overview. Hentet 15 2014 April fra: <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/Pages/overview.aspx>
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fossum, S & Mørch, W.T. (2005). De utrolige årene – empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42(3), 195-203.
URL: http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=289569&a=2
- Garbarino, J. (1985). *Adolcent Development. An ecological Perspective*. Colombus, Ohio: Charles E. Merril Publishing Company A Bell & Howell Company.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Cook, C.R., Vance, M.J., & Kettler, R. (2010). Cross-Informan Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System--Rating Scales. *Psychological Assessment*. 22 (1), 157-166. Doi: 10.1037/a0018124
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M.J., & Cook, C.R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44. Doi: 10.1037/a0022662
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Henrichsson, L., & Rydell, A-M. (2006). Children with behavior problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and

- peer acceptance across the first six years of school. *Infant and child development* 15, 347-366. Doi: 10.1002/icd.448
- Høygård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge* (2 Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeveld, J.H., Gundersen, K.K., & Svartdal, F. (2009). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Education Research*. 56(4), 381-399. Doi: 10.1080/00313831.2011.594614
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*. 62(3), 279-300. USA
- Maxwell, J.A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research* . London: SAGE Publications.

- Moen, T. (2012). Forebygging og problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.) *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 121-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 11. mai 2014 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Doktorgradavhandling). Universitetet i Oslo.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Mausethagen, S., & Kolstøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Rapport nr. 3/ 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyborg, G. (2013). Spesifikke språkvansker og atferd, emosjonelle og sosiale vansker: Et oppfølgingsopplegg for barn og foreldre. *Psykologi i kommunen*, 48 (5). 61-73
- O'Connor, E. (2010). Teacher child relationship as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48(3), 187- 218. Doi: 10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport, Oslo, Kirke-,utdannings og forskningsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/1998/elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(1), 64-68. Hentet fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=132793&a=2
- Olsson, M. (2009). DSM diagnosis of conduct disorder (CD)-A review. *Nord J Psychiatry*.63(2)102-112. Doi: 10.1080/08039480802626939
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61- § 9a-3. (1998). Hentet fra: <http://www lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Overland, T. (2009). *Skolen og de utfordrende elever- om forebyggelse og reduktion av problemadfærd*. Fredrikshavn: Dafalo A/S.
- Pape, K. (2001). *Læreren- pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Patterson, G.R. (1982). *A Social Learning Approach. Volume 3. Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3 edition.). Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rudasill, K.A., & Rimm- Kaufman, S.E. (2009). Teacher child relationship quality. The roles of child temperament and tacher child interactions. *Early childhood research quartly* 24. 107-120.Doi: 10.1016/j.ecresq.2008.12.03

- Rydell, A.A., & Henrichsson, L. (2004). Elementary school teacher`s strategies to handle externalizing classroom behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93-102. Doi: 10.1111/j.1467-9450.2004.00384.x
- Sturaro, C., Van Lier, P.A., Cujipers, P. & Koot, H.M. (2011). The Role of Peer Relationships in the Development of Early School-Age Externalizing Problems. *Child Development*, 82(3), 758–765. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01.532.x
- Sørli, M.A. (1998). *Mestring og tilkorkomming i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (NOVA rapport 12c/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet skole og samspillsvansker* (NOVA rapport 12a/98).
Hentet fra
<http://www.nb.no/nbsok/nb/11b36c7782fb31eb4f77b0da3c1afcf5?index=0#0>
- Sørli, M.A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2003). *Utvikling av sosial kompetanse- veileder for skolen*. Hentet fra
http://www.udir.no/Upløssd/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Visser, J. (2000). *Managing Behaviour in Classrooms*. London: David Fulton Publishers London.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wormnæs, O. (2005) Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: *SPED4010
Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode (2012)*. Oslo:
Universitet i Oslo.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Generelle spørsmål

- Praksis som lærer (erfaringsbakgrunn)
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvilket klassetrinn jobber du på?
- Er du kontaktlærer
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Har du erfaring med elever som strever med en utagerende atferd?

2. Utagerende atferd kjennetegnes av at eleven blir fort sint, kranter, slåss, utagerer verbalt, svarer ofte tilbake ved for eksempel irettesettelser, og de opplever konfliktfylte møter med jevnaldrende og voksne.

- Hvor mange elever i din klasse strever med en utagerende atferd?
- Hva kjennetegner den utagerende atferden til disse elevene?

Mange elever med en utagerende atferd strever med lav sosial kompetanse. Sosial kompetanse kan omhandle en rekke områder. Jeg skal nå stille deg noen spørsmål med utgangspunkt i noen slike områder.

3. Selvkontroll innebærer å kunne kontrollere egne følelser og styre når og hvordan følelsene skal komme til uttrykk.

- Er utvikling av selvkontroll hos elever med en utagerende atferd noe du har fokus på i din undervisning?
- I tilfelle på hvilken måte?
- Ytterlige bruk av utdypende spørsmål.

4. Evne til samarbeid innebærer å kunne samarbeide med andre, f.eks følge regler, hjelpe og dele med andre osv.

- Er det å arbeide med disse elevenes evne til samarbeid noe du har fokus på i din undervisning?
- I tilfelle på hvilken måte?

- Ytterlige utdypende spørsmål.
5. Empati innebærer å vise omtanke, medfølelse og respekt for andres følelser og synspunkter
 - Er det å arbeide med disse elevenes evne til empati noe du har fokus på i din undervisning?
 - I tilfelle på hvilken måte?
 - Ytterlige utdypende spørsmål.
 6. Selvhevdelse handler om å kunne fremme egne meninger og rettigheter på en klar og positiv måte. Det innebærer evnen til å kunne motstå gruppepress, ta initiativ til samhandling, be om hjelp og kunne reagere konstruktivt om man selv eller andre blir utsatt for urimeligheter.
 - Er det å arbeide med disse elevenes selvhevdelse noe du har fokus på i din undervisning?
 - I tilfelle på hvilken måte?
 - Ytterligere utdypende spørsmål.
 7. Ansvarlighet innebærer å kunne holde avtaler og forpliktelser, be om hjelp, overholde regler og å vise respekt for penger, eiendom og arbeid.
 - Er det å arbeide med disse elevenes ansvarlighet noe du har fokus på i din undervisning?
 - I tilfelle på hvilken måte?
 - Ytterlige utdypende spørsmål.
 8. Kommunikasjon handler om elevens evne til å bruke verbale og non-verbale kommunikasjonsferdigheter. Som det å holde øyekontakt, tur taking og å være høflig i samtaler. (Tonefall).
 - Er det å arbeide med disse elevens kommunikasjonsferdigheter noe du har fokus på i din undervisning?
 - I tilfelle på hvilken måte?
 - Ytterligere utdypende spørsmål
 9. Engasjement innebærer å skaffe venner, delta i aktiviteter, invitere andre til å delta i aktiviteter, introdusere seg selv til andre og samhandle med andre.
 - Er det å arbeide med disse elevens engasjement noe du har fokus på i din undervisning?

- I tilfelle på hvilken måte?
- Ytterligere utdypende spørsmål.

Er det noe du har lyst til å legge til?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Vedlegg 2: Mail til rektorer

Forespørsmål om deltakelse i mastergradsprosjekt.

Mitt navn er Elise Evenstad Jahn. Jeg er student ved Universitet i Oslo, og skal nå i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelse skal jeg gjøre en intervjuundersøkelse med temaet sosial kompetanse og elever som strever med en utagerende atferd. Problemstillingen er følgende: Hvordan arbeider lærere med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med en utagerende atferd? Formålet med prosjektet vil være å få innsikt i lærerens perspektiver og tanker knyttet til dette temaet.

I forbindelse med oppgaven trenger jeg 4-5 informanter.

Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med kontaktlærere som arbeider på barneskolens laveste trinn, og som har erfaring fra arbeid med å styrke sosial kompetanse hos elever med en utagerende atferd. Opplysningen vil samles inn ved at jeg intervjuer lærerne. Intervjuet vil vare fra ca 30-60 minutter, og kan gjerne gjennomføres på arbeidsplassen. Opplysningen jeg ønsker fra informantene vil omhandle deres erfaringer og arbeid med sosial kompetanse i forhold til elever som strever med en utagerende atferd. Spørsmålene vil omhandle lærerens arbeid med utagerende atferd og sosial kompetanse i skolehverdagen.

Jeg lurte på om du som rektor har mulighet til å høre med dine lærere om noen kunne tenke seg å delta? Jeg legger ved en samtykkeerklæring hvor det står mer utfyllende informasjon om prosjektet. Hvis det er noen som ønsker å delta er det fint om de skriver under på samtykkeerklæringen.

Dersom du har spørsmål til studien. Kan du ta kontakt med Elise Evenstad Jahn på 41626721 eller på mail: elise_jahn@hotmail.com.

Håper på positivt svar!

Mvh Elise Evenstad Jahn

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Arbeidstittel for prosjektet:

Sosial kompetanse og elever som strever med utagerende atferd. En intervju undersøkelse av lærere.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Elise Evenstad Jahr. Jeg er student ved Universitet i Oslo, og skal nå i gang med min masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelsen skal jeg gjøre en intervjuundersøkelse med temaet sosial kompetanse og elever som strever med en utagerende atferd. Problemstillingen er følgende: Hvordan arbeider lærere med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med en utagerende atferd? Formålet med prosjektet vil være å få innsikt i lærerens perspektiver og tanker knyttet til dette temaet.

I forbindelse med oppgaven trenger jeg 4-5 informanter. Jeg ønsker lærere som arbeider på barneskolens laveste trinn, og som har erfaring fra arbeid med elever som strever med en utagerende atferd.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Opplysningen vil samles inn ved at jeg intervjuer lærerne. Intervjuet vil vare fra ca 30-60 minutter. Vi kan avtale tid og sted. Intervjuet kan for eksempel gjerne gjennomføres på din arbeidsplass. For at viktige opplysninger ikke skal gå tapt i løpet av arbeidet med oppgaven, vil intervjuene tas opp på båndopptaker. Slik at jeg kan transkribere opptakene (gjøre det om til skriftlig form).

Opplysningen jeg ønsker fra informantene vil omhandle deres erfaringer og arbeid med sosial kompetanse i forhold til elever som strever med en utagerende atferd. Spørsmålene vil omhandle hvordan lærerne arbeid med å styrke sosial kompetanse for elever med en utagerende atferd i skolehverdagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningen vil lagres på datamaskin som er sikret med brukernavn og passord. I tillegg vil opplysningene/opptakene og navneliste over deltakerne oppbevares adskilt.

Opplysningene skal kun brukes i mitt prosjekt, og all informasjon vil være anonym. Informantens navn (ditt navn), skolens navn og kommune vil ikke gjøres kjent for andre. Opplysningene skal kun brukes i mitt prosjekt, og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2014. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og opptakene slettes.

Masteroppgaven vil anonymiseres slik at opplysningene i oppgaven ikke vil kunne spores tilbake til informantene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ikke ønsker å delta vil dette ikke påvirke forholdet til arbeidsgiver eller arbeidsforhold.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studiet. Kan du ta kontakt med Elise Evenstad Jahn på 41626721 eller på mail: elise_jahn@hotmail.com. Veileder for prosjektet er Geir Nyborg. Hans telefon nr er: 22859182.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen Elise Evenstad Jahn

Samtykke til deltakelse i studiet

Jeg har mottatt informasjon om studiet , og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Geir Nyborg
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 18.12.2013

Vår ref: 36512 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36512	<i>Sosial kompetanse og elever som strever med utagerende atferd. En intervju undersøkelse av lærere på PALS skoler.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Geir Nyborg</i>
Student	<i>Elise Evenstad Jahrm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TRONDHØJ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 6027 Tromsø. Tel: +47-77 64 42 26. nsd@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36512

Personvernombudet legger til grunn for denne vurderingen at prosjektet klareres med skolenes ledelse.

Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere på PALS-skoler arbeider med å fremme sosial kompetanse hos barn som strever med en utagerende atferd. Utvalget rekrutteres via ledelsen ved utvalgte skoler. Student kontakter ledelsen ved de skolene som opplyser på internett at de er PALS-skoler.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Det reviderte informasjonsskrivet mottatt 14.12.2013 er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever og at taushetsplikten ikke er til hinder for gjennomføringen av intervjuundersøkelsen (jf. epost 14.12.2013).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 30.05.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydopptak, navneliste/koblingsnøkkel og samtykkeerklæringer slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

